

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

ISADORA APARECIDA DE ALMEIDA SANTOS

ENSINO POR COMPETÊNCIAS EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS:
percepção de docentes sobre a implementação das novas Diretrizes Curriculares
Nacionais

UBERLÂNDIA
FEVEREIRO DE 2026

ISADORA APARECIDA DE ALMEIDA SANTOS

**ENSINO POR COMPETÊNCIAS EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS:
percepção de docentes sobre a implementação das novas Diretrizes Curriculares
Nacionais**

Monografia apresentada à Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Contábeis.

Orientador(a): Prof. Dr. Gilberto José Miranda

**UBERLÂNDIA
FEVEREIRO DE 2026**

ISADORA APARECIDA DE ALMEIDA SANTOS

**Ensino por competências em ciências contábeis: percepção de docentes sobre a
implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais**

Monografia apresentada à Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Contábeis.

Banca de Avaliação:

Prof. Dr. Gilberto José Miranda
Orientador(a)

Prof. FACIC
Membro

Prof. FACIC
Membro

Uberlândia (MG), 15 de fevereiro de 2026.

RESUMO

O presente trabalho investiga a implementação da formação por competências no curso de Ciências Contábeis, à luz das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). O estudo tem como objetivo compreender a percepção docente sobre as mudanças curriculares, as práticas pedagógicas e os processos avaliativos. A metodologia adota abordagem qualitativa e descritiva, utilizando entrevistas narrativas com professores de uma Instituição de Ensino Superior pública do estado de Minas Gerais. Os dados foram examinados por meio da análise de conteúdo. Os resultados indicam que os docentes reconhecem a necessidade de uma formação mais humanizada e holística, porém a prática pedagógica enfrenta obstáculos significativos. Constatou-se um cenário híbrido, onde metodologias ativas coexistem com o ensino tradicional, limitadas pela resistência cultural discente e pela insegurança docente. A avaliação desponta como o ponto mais crítico, revelando dificuldades expressivas na mensuração de competências comportamentais. Um achado relevante aponta que a preparação docente ocorre de maneira solitária e autodidata, evidenciando a ausência de suporte institucional estruturado. Concluiu-se que a alteração normativa, por si só, não garante a inovação pedagógica. A efetivação das diretrizes depende de investimentos em capacitação pedagógica e da criação de espaços institucionais de diálogo, sugerindo-se ao colegiado do curso a implementação de programas de formação continuada para consolidar a transição curricular.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais. Competências. Habilidades. Metodologias Ativas.

ABSTRACT

The present study investigates the implementation of competency-based education in the Accounting Sciences undergraduate program, considering the new National Curricular Guidelines (DCNs). The objective is to understand faculty perception regarding curricular changes, pedagogical practices, assessment processes, institutional role, and faculty preparation. The methodology adopts a qualitative and descriptive approach, using narrative interviews with professors from a public Higher Education Institution in the state of Minas. The data were examined using content analysis. Results reveal a hybrid transition stage. Although professors recognize the urgency of overcoming the technical model in favor of a more humanized education, pedagogical practice faces significant structural and cultural obstacles. Regarding the curriculum, a fragmented logic of disciplines persists, revealing a mismatch between the prescribed and the practiced curriculum. In pedagogical practices, the attempt to adopt active methodologies clashes with student resistance and faculty insecurity. Assessment emerged as the most critical point, with difficulties in objectively measuring behavioral competencies (soft skills). It was evidenced that faculty preparation occurs predominantly in a self-taught and solitary manner, lacking structured institutional support. The study concludes that legal changes alone are insufficient without investment in human capital. It suggests that the program's collegiate body should plan corrective actions, especially regarding continuing education programs and the creation of pedagogical dialogue spaces to consolidate the changes required by the new guidelines.

Keywords: *National Curricular Guidelines. Competencies. Skills. Active Methodologies.*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	3
2.1 Diretrizes Curriculares e Formação por Competências no Curso de Ciências Contábeis	5
2.2 Organização Curricular e Projeto Pedagógico de Curso: Do Planejamento à Prática	7
2.3 Prática Docente, Metodologias Ativas e Avaliação no Ensino por Competências	9
3 METODOLOGIA.....	10
4 ANÁLISE DE RESULTADOS.....	12
4.1 Percepção Docente sobre as Novas Diretrizes.....	13
4.2 Desafios na Implementação	15
4.3 Metodologias de Ensino e Desenvolvimento de Competências	18
4.4 Processos de Avaliação por Competências.....	19
4.5 Papel Institucional na Implementação	22
4.6 Preparação Docente para o Ensino por Competências	24
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS	30

1 INTRODUÇÃO

O cenário contemporâneo da profissão contábil tem exigido uma reconfiguração profunda nos processos de formação acadêmica. Segundo Lira, Gomes e Musial (2021), a complexidade dos negócios, o avanço tecnológico e as novas demandas corporativas impõem que o contador transcenda o domínio puramente técnico e burocrático, desenvolvendo um perfil analítico, ético e colaborativo.

Nesse contexto, organismos internacionais, como a *International Federation of Accountants* (IFAC), por meio das *International Education Standards* (IES), têm enfatizado a necessidade de uma educação baseada em competências (IFAC, 2019). Corroborando essa tendência, Franchi, Leal e Ferreira (2023) destacam que o mercado de trabalho atual busca profissionais capazes de integrar conhecimentos técnicos a habilidades comportamentais (*soft skills*), como liderança e comunicação.

No Brasil, esse movimento culminou na aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Ciências Contábeis, instituídas pela Resolução CNE/CES nº 1/2024. O novo marco regulatório rompe com o modelo curricular tradicional, focado na transmissão de conteúdos, e orienta para uma formação centrada no desenvolvimento de competências (Ministério da Educação, 2024). Entretanto, Holtz, Cabral e Carvalho (2021) alertam que a simples alteração normativa não garante a efetividade da mudança; é necessário que os Projetos Pedagógicos e, fundamentalmente, a prática docente estejam alinhados a essa nova concepção educacional.

A implementação dessa nova lógica formativa coloca o docente no centro do processo de mudança. Segundo Perrenoud (2000) e Tardif (2002), ensinar por competências exige que o professor mobilize novos saberes pedagógicos, atuando não mais como detentor do saber, mas como mediador da aprendizagem. Contudo, estudos recentes, como o de Bernd, Reis e Miranda (2024), indicam que essa transição enfrenta desafios significativos, como a resistência ao uso de metodologias ativas e a carência de formação específica para a docência.

Diante desse cenário de transição normativa e pedagógica, este estudo tem como objetivo: compreender a percepção dos docentes sobre a implementação da formação por competências no curso de Ciências Contábeis, considerando as mudanças curriculares, as práticas pedagógicas, os processos de avaliação, o papel institucional e a preparação docente no contexto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A justificativa deste estudo apoia-se em três pilares. No âmbito acadêmico, justifica-se pelo fato de a mudança normativa ser recente, aprovada em 2024, o que explica a escassez de

pesquisas que abordem a percepção docente especificamente sob a ótica deste novo marco. Essa lacuna teórica decorre do curto intervalo temporal para o desenvolvimento de estudos científicos após a homologação da norma, tornando esse trabalho uma oportunidade para registrar os desafios e sugerir ações para a transição curricular. No âmbito profissional, a pesquisa é relevante ao discutir a formação do perfil que o mercado exige, visto que, conforme apontam Lira, Gomes e Musial (2021), existe um descompasso entre as habilidades ensinadas na graduação e as requeridas nos anúncios de emprego. Socialmente, o estudo justifica-se pela importância de entregar à sociedade contadores preparados para atuar com ética e responsabilidade na gestão da informação econômica.

Quanto às contribuições, espera-se que os resultados deste estudo forneçam um diagnóstico empírico sobre a implementação das novas diretrizes curriculares e os desafios enfrentados no âmbito da sala de aula e que as evidências levantadas possam subsidiar gestores educacionais, Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e colegiados de curso na elaboração de estratégias de formação continuada e no aprimoramento das políticas institucionais, visando a uma implementação mais efetiva do ensino por competências na área contábil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Diretrizes Curriculares e Formação por Competências no Curso de Ciências Contábeis

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são instrumentos normativos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de orientar o desenvolvimento e a organização dos cursos de graduação no Brasil. Elas estabelecem os princípios, fundamentos, conteúdos essenciais e o perfil do egresso, norteados pela elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) em todas as instituições de ensino superior (Ministério da Educação, 2024).

A Resolução CNE/CES nº 1, de 6 de março de 2024, estabelece as novas diretrizes para o curso de Ciências Contábeis e promove uma ruptura em relação ao modelo centrado em práticas estritamente técnicas. Essa nova diretriz reforça a necessidade de uma formação mais ampla e integrada, focada no desenvolvimento de competências que articulem conhecimentos técnicos, habilidades interpessoais e atitudes éticas e profissionais. Sendo assim, o objetivo central passa a ser a formação de um egresso crítico, ético, inovador, colaborativo e capaz de se adaptar a diferentes contextos profissionais (Ministério da Educação, 2024).

A proposta brasileira de formação por competências dialoga diretamente com as *International Education Standards (IES)*, elaboradas pela *International Federation of Accountants (IFAC)*, particularmente com a *IES 2* que se refere ao conteúdo técnico e a *IES 3*, que trata das habilidades profissionais a serem desenvolvidas durante a formação. A *IES 3* classifica essas competências em quatro grupos: intelectuais, interpessoais e de comunicação, pessoais e organizacionais. Essa classificação amplia a noção tradicional de formação contábil e enfatiza a importância do julgamento crítico, da comunicação eficaz, da conduta ética e da liderança como elementos centrais da atuação do contador (IFAC, 2019; Franchi; Leal; Ferreira, 2023).

Autores como Perrenoud (2000) e Le Boterf (2003) também fundamentam a compreensão de competência como a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes para a resolução de problemas em contextos reais. Tardif (2002) complementa essa abordagem ao considerar que as competências são construídas ao longo do tempo e em situações práticas, sendo elas, dinâmicas e contextualizadas. Esses autores reforçam a ideia de que a formação por competências exige mais do que a mera transmissão de conteúdos, ela exige compromisso pedagógico por parte dos educadores e envolvimento ativo e protagonista dos discentes.

Apesar das diretrizes e normativas que orientam a formação por competência, estudos têm revelado lacunas entre o perfil do egresso idealizado pelas DCNs e o que é efetivamente alcançado nos cursos de Ciências Contábeis. Corroborando essa desconexão, Lira, Gomes e Musial (2021), ao analisarem requisitos em anúncios de emprego para contadores, constataram que o mercado demanda cada vez mais "habilidades emergentes", como pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe. Contudo, os autores alertam que a formação acadêmica muitas vezes não acompanha tais demandas, permanecendo focada em aspectos técnicos e burocráticos. Franchi, Leal e Ferreira (2023) identificaram que muitos estudantes não se sentem preparados para exercer as competências interpessoais e organizacionais exigidas pelo mercado de trabalho, mesmo após a conclusão da graduação. Esses dados indicam a necessidade de ajustes nos currículos, nas práticas pedagógicas e nos instrumentos de avaliação, de modo a alinhar a formação acadêmica às demandas profissionais da atualidade.

Nesse contexto, metodologias ativas têm ganhado espaço como alternativas promissoras para o desenvolvimento das competências previstas pelas diretrizes. Autores como Vargas, Scherer e Garcia (2020) e Silva e Almeida (2023) destacam o potencial do ensino baseado em estudos de caso, resolução de problemas e aprendizagem por projetos como estratégias que promovem o protagonismo discente, a interdisciplinaridade e a capacidade de tomada de decisão, aspectos fundamentais na atuação profissional contábil.

Desse modo, a adoção de um currículo orientado por competências, alinhado às exigências legais e internacionais, exige um movimento institucional consciente e um compromisso coletivo por parte dos docentes e gestores. Mais do que implementar novos conteúdos, trata-se de transformar práticas pedagógicas, reconfigurar o papel do professor e criar ambientes que estimulem o pensamento crítico, a ética profissional e a atuação colaborativa.

Essa necessidade de transformação é reforçada ao se observar a literatura internacional recente. Estudos conduzidos a partir de 2020 demonstram que a transição para um modelo de competências é um desafio global, intensificado pelos avanços tecnológicos. Tsiligiris e Bowyer (2021), ao analisarem o contexto europeu e anglo-saxão, destacam que as instituições de ensino estrangeiras de ponta têm adotado estratégias de cocriação de currículos junto ao mercado corporativo, garantindo que o desenvolvimento de habilidades não seja uma iniciativa isolada do docente, mas uma política institucional estruturada. Corroborando essa visão, van den Berg (2024) evidencia que a superação da lacuna de competências (*skills gap*) na contabilidade exige a criação de ecossistemas de suporte, onde os centros educacionais investem em capacitação contínua para que os professores consigam avaliar competências

interpessoais e de adaptação tecnológica. Ao contrastar essa realidade com o contexto brasileiro, percebe-se que, enquanto as instituições no Brasil ainda concentram muitos esforços na adequação regulatória e documental às novas DCNs, a experiência internacional indica que o verdadeiro avanço pedagógico reside no fortalecimento de parcerias com o mercado e na instrumentalização do corpo docente. Identificar e adaptar essas estratégias estrangeiras à realidade nacional desponta como um caminho altamente viável para acelerar a inovação e mitigar as inseguranças enfrentadas pelos professores brasileiros.

2.2 Organização Curricular e Projeto Pedagógico de Curso: Do Planejamento à Prática

Torna-se relevante compreender o conceito e as características do currículo, pois, como explicam Ferreira *et al.* (2021), é por meio da construção e planejamento do currículo que se conseguirá compreender a verdadeira identidade do curso. Para os autores, olhar para o currículo permite descobrir não apenas quais conteúdos são ensinados, mas qual é o objetivo da formação e que tipo de profissional a instituição pretende entregar à sociedade. Segundo Young (2014), o currículo deve ser concebido como um conhecimento epistemologicamente estruturado, isto é, baseado em saberes sistematizados e organizados em disciplinas, e não como uma simples coleção de conteúdos fragmentados ou voltados apenas à prática imediata. Essa perspectiva defende que a estruturação disciplinar garante maior coerência e profundidade, pois se ancora em conhecimentos sólidos, produzidos e validados por comunidades acadêmicas, possibilitando que os estudantes tenham acesso a saberes que transcendem o senso comum e ampliam suas capacidades de compreender e intervir no mundo.

Neste contexto, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é o documento que expressa os fundamentos e as diretrizes de um curso de graduação. No curso de Ciências Contábeis, ele organiza a estrutura curricular, define os objetivos formativos, o perfil do egresso, os conteúdos programáticos (ementas) e as estratégias de ensino e avaliação. Sua principal função é integrar os diferentes elementos do processo educacional, como, conteúdos, competências, metodologias e práticas pedagógicas, assegurando a coerência entre os princípios institucionais, as DCNs e as exigências do mercado de trabalho (Holtz; Cabral; Carvalho, 2021; Ministério da Educação, 2024).

Com a nova DCN (Resolução CNE/CES nº 1/2024), o PPC é reafirmado como ferramenta estratégica na implementação da formação por competências, devendo garantir que os conteúdos, metodologias e objetivos estejam alinhados ao perfil de egresso desejado. Para isso, a coerência interna entre componentes curriculares se torna essencial, o que exige uma

abordagem integrada entre teoria e prática, com atenção à articulação entre as disciplinas e à progressão do aprendizado ao longo do curso (Franchi; Leal; Ferreira, 2023).

Apesar das diretrizes formais, estudos apontam que há uma lacuna significativa entre o que está previsto nos documentos institucionais e o que ocorre na prática docente. Franchi, Leal e Ferreira (2023) identificaram que, mesmo nos períodos finais da graduação, grande parte dos estudantes não se sente preparada para atuar profissionalmente, em razão da baixa integração entre teoria e prática e da escassez de metodologias ativas ao longo do curso. Essa percepção indica desafios na implementação curricular e na efetivação das competências previstas no PPC, o que exige maior articulação entre os docentes e ações de formação continuada (Silva; Almeida, 2023).

Outros estudos recentes também evidenciam as lacunas entre o que é previsto nas diretrizes e o que se concretiza na prática ainda persistem nos cursos de Ciências Contábeis. Silva, Miranda e Pereira (2017) analisaram os resultados do ENADE e constataram que muitos PPCs permanecem apoiados em modelos tradicionais, com baixa integração entre teoria e prática e escassa atenção às competências socioemocionais. Para os autores, a revisão periódica dos PPCs, baseada em avaliações institucionais e no diálogo com egressos, é indispensável para promover ajustes alinhados à realidade profissional.

Ferreira *et al.* (2021), por sua vez, destaca que o currículo deve ser compreendido como um instrumento dinâmico e contextualizado, que reflita as transformações sociais e as demandas do campo contábil. O autor critica a persistência na utilização de currículos fragmentados e propõe uma abordagem que valorize a intencionalidade pedagógica, a interdisciplinaridade e o protagonismo discente como pilares para a efetivação das competências previstas nas DCNs, pontos que dependem diretamente da atuação docente e do compromisso institucional com a inovação pedagógica.

Nesse cenário, os docentes desempenham papel essencial como agentes implementadores do currículo. Cabe a eles interpretar e mediar o PPC em suas práticas, adaptando os objetivos formativos às características da turma e ao contexto social e profissional. Segundo Bernd, Reis e Miranda (2024), essa mediação exige intencionalidade, domínio metodológico e abertura para o uso de estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem ativa. No entanto, fatores como a sobrecarga de tarefas, a limitação de tempo para planejamento e ausência de espaços para formação continuada representam obstáculos à plena atuação dos professores (Bernd; Reis; Miranda, 2024).

A nova DCN também enfatiza a flexibilidade curricular como diretriz, permitindo às instituições ajustar parte da matriz do curso às especialidades regionais e às demandas do

mercado local. Essa flexibilização pode ocorrer por meio de disciplinas optativas, projetos interdisciplinares, estágios ou atividades de extensão, desde que alinhadas aos objetivos educacionais definidos no PPC. Holtz, Cabral e Carvalho (2021) já alertavam, entretanto, que tais adaptações precisam ser acompanhadas por um planejamento pedagógico coeso, evitando que a flexibilização resulte em dispersão de conteúdo ou perda de foco formativo.

Por fim, a efetividade do PPC está condicionada à coerência entre seus elementos, à articulação entre planejamento e prática pedagógica e à capacidade institucional de promover sua revisão contínua com base em diagnósticos avaliativos e nas transformações da profissão contábil (Silva; Almeida, 2023; Ministério da Educação, 2024). Dessa forma, Ferreira *et al.* (2021, p. 2) indicam que “compreender a organização curricular de um determinado contexto [...] torna-se essencial para compreender a prática educativa institucionalizada (como e por que formar) e as funções sociais (para que e a serviço de quem está a formação) de cursos de contabilidade”.

2.3 Prática Docente, Metodologias Ativas e Avaliação no Ensino por Competências

A formação por competências, como proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2024, exige uma reconfiguração da prática docente nos cursos de Ciências Contábeis. Mais do que repassar conteúdos técnicos, espera-se que o professor atue como mediador do conhecimento, planejando experiências formativas que estimulem a construção ativa do saber, o desenvolvimento de habilidades e a articulação entre teoria e prática (Ministério da Educação, 2024). Diante dessa exigência, Ferreira e Meurer (2025) aprofundam a discussão ao questionarem se o que está ocorrendo é apenas uma mudança com pequenos ajustes em ementas ou uma verdadeira reorientação das bases do ensino. Para os autores, a nova diretriz impõe uma ruptura estrutural: o eixo do curso deixa de ser a lógica dos conteúdos para ser a lógica do perfil profissional. Essa transição complexa não aceita improvisos; ela exige, como apontam Silva e Almeida (2023), uma atuação pedagógica intencional, crítica e reflexiva, centrada no protagonismo discente e no contexto profissional da área contábil.

Sob tal perspectiva, as metodologias ativas surgem como estratégias promissoras para viabilizar o desenvolvimento das competências previstas. Práticas como estudo de caso, aprendizagem baseada em problemas (PBL), os projetos interdisciplinares e o uso de simulações têm sido adotados como alternativas ao modelo expositivo tradicional. Segundo Vargas, Scherer e Garcia (2020), essas abordagens permitem que o estudante se envolva na resolução de situações reais ou simuladas, ampliando sua capacidade crítica, tomada de decisão

e comunicação, competências fundamentais para o exercício profissional contábil. Além disso, Baltazar *et al.* (2025) ressaltam que estratégias como a gamificação e o uso de jogos empresariais contribuem para o engajamento, a autonomia e a aprendizagem ativa, promovendo maior aproximação entre teoria e prática.

Evidências empíricas reforçam a relevância da integração entre metodologias ativas e o desenvolvimento das competências previstas para a formação do contador. O estudo de Cruz, Miranda e Leal (2020) analisou a percepção de 290 docentes de Ciências Contábeis no Brasil sobre o potencial das metodologias de ensino para o desenvolvimento das habilidades profissionais estabelecidas pela *International Education Standard 3* (IES 3) da IFAC. Os resultados indicaram que estratégias baseadas em atividades práticas, como visitas técnicas e estudos de campo, e em problematização, como estudos de caso e *Problem-Based Learning* (PBL), apresentam maior potencial para estimular competências intelectuais, interpessoais, pessoais e organizacionais. Os autores destacam que, ao aproximar o ensino da realidade profissional e incentivar o protagonismo discente, essas metodologias contribuem de forma significativa para a consolidação de um ensino por competências, mais alinhado às demandas do mercado de trabalho e às diretrizes internacionais.

As metodologias ativas intensificam o aprendizado e tornam o processo avaliativo mais alinhado à formação por competências, que requer a definição de critérios claros e qualitativos, o uso de instrumentos diversificados e a devolutiva constante aos estudantes, favorecendo a autorreflexão e a correção de estratégias de ensino (Bernd; Reis; Miranda, 2024). Contudo, apesar do reconhecimento do seu potencial, a adoção das metodologias ativas ainda enfrenta resistência e desafios na educação contábil. A falta de familiaridade dos docentes com essas estratégias, a limitação de tempo para planejamento e a cultura avaliativa tradicional são obstáculos frequentemente relatados na literatura (Lira; Gomes; Musial, 2021). Ferreira e Oliveira (2025) reforçam que, apesar das evidências sobre os benefícios dessas metodologias, muitas práticas docentes ainda se concentram na transmissão expositiva de conteúdos, com baixa exploração de estratégias participativas.

Atestando a existência de desafios na implementação prática, Silva *et al.* (2025), em estudo recente com docentes da área de negócios, identificaram uma discrepância significativa entre o domínio teórico das metodologias ativas e o seu efetivo uso em sala de aula. Os autores constataram que, embora os professores demonstrem elevado conhecimento sobre estratégias como Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e Estudos de Caso, a frequência de aplicação ainda é inferior ao nível de conhecimento detido. No entanto, a pesquisa também revelou que os docentes reconhecem a alta contribuição dessas metodologias para o

desenvolvimento de competências essenciais, como a visão sistêmica, o trabalho em equipe, planejamento e resolução de problemas, indicando que o domínio conceitual, por si só, não é suficiente para garantir a inovação na prática pedagógica.

Além disso, a implementação efetiva dessas práticas depende do apoio institucional, da formação continuada e da criação de espaços para compartilhamento de experiências entre os professores. Como apontam Baltazar *et al.* (2025), sem esse suporte, as inovações pedagógicas tendem a ficar restritas a iniciativas isoladas, o que limita seu impacto na formação por competências. Também é necessário considerar que a mudança de cultura educacional exige tempo, investimento e alinhamento entre o corpo docente e a gestão acadêmica.

Assim, promover uma prática docente alinhada à formação por competências requer uma transformação cultural nas instituições de ensino, envolvendo não apenas mudanças metodológicas, mas também a valorização do professor como agente formador. É necessário que o corpo docente seja constantemente incentivado a inovar e refletir sobre sua prática e a estabelecer vínculos com o perfil de egresso proposto pelo curso e com as demandas reais do campo profissional. Dessa forma, a prática pedagógica assume um papel central na concretização do currículo, tornando-se o alicerce que conecta a formação acadêmica às dinâmicas e desafios reais do mundo corporativo.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa possui natureza descritiva, com o objetivo de investigar a percepção dos docentes do curso de Ciências Contábeis acerca do desenvolvimento das habilidades e competências previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, considerando tanto a estrutura do Projeto Pedagógico quanto a prática pedagógica nas disciplinas. Para tanto, o estudo se propõe a analisar a visão docente sobre a organização curricular, identificar a forma de operacionalização do ensino e verificar as estratégias metodológicas e avaliativas adotadas. Essa abordagem alinha-se à definição de Lakatos e Marconi (2023), para os quais a pesquisa descritiva busca descrever as características de determinado fenômeno ou a relação entre variáveis, sem, no entanto, interferir nos fatos observados.

Adota-se uma abordagem qualitativa, uma vez que se busca compreender as interpretações, significados e percepções dos sujeitos pesquisados em relação à organização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e à prática pedagógica. De acordo com Godoy (2021), a pesquisa qualitativa é adequada para a investigação de fenômenos complexos e subjetivos, sendo amplamente utilizada nas ciências humanas e sociais, especialmente no campo educacional.

Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, operacionalizada de forma híbrida para viabilizar a participação dos sujeitos. Aos docentes com disponibilidade para o diálogo síncrono, as entrevistas ocorreram via *Google Meet*, sendo gravadas e transcritas mediante autorização. Aos demais, o roteiro foi encaminhado por e-mail, permitindo que elaborassem suas narrativas de forma escrita e reflexiva. Participaram da pesquisa 10 docentes do curso de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior pública do estado de Minas Gerais. A coleta ocorreu no período de setembro a novembro de 2025. Essa flexibilidade na coleta permitiu explorar diferentes dimensões da experiência docente, respeitando a rotina dos participantes sem comprometer a profundidade dos relatos (Ludke; André, 2018).

O roteiro de entrevista foi organizado conforme direcionamentos da literatura requeridos para discussões sobre currículo e desenvolvimento de competências (Ferreira *et al.*, 2021; Silva; Almeida, 2023; Ministério da Educação, 2024).

Os dados foram examinados por meio da análise de conteúdo, seguindo as fases fundamentais propostas por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na fase de pré-análise, as entrevistas síncronas foram inicialmente transcritas de forma automática pela ferramenta nativa do *Google Workspace* no *Google Meet*. Visando garantir a fidedignidade dos relatos, procedeu-se à conferência manual e ao refinamento das

transcrições no *Microsoft Word*, confrontando o texto com o áudio original para correção de termos e separação rigorosa dos turnos de fala.

Posteriormente, realizou-se a leitura flutuante das transcrições e relatos enviados via e-mail para uma aproximação inicial com os sentidos expressos. Na fase de exploração do material, os dados foram organizados em uma matriz analítica (planilha), estruturada com os participantes em linhas e as questões em colunas, permitindo uma análise comparativa vertical e horizontal. As questões foram segmentadas entre blocos de caracterização docente e blocos temáticos.

Nesta etapa, identificaram-se os pontos-chave de cada resposta, que funcionaram como unidades de registro. A partir da recorrência e relevância desses pontos, os códigos foram agrupados, fazendo emergir as categorias de análise definidas: Percepção Docente sobre as Novas DCNs; Desafios na Implementação; Metodologias de Ensino e Desenvolvimento de Competências; Processos de Avaliação por Competências; Papel Institucional na Implementação e Preparação Docente para o Ensino por Competências. Por fim, realizou-se a inferência e interpretação dos resultados à luz do referencial teórico estabelecido.

.

4 ANÁLISE DE RESULTADOS

A seguir, são apresentados os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os docentes do curso de Ciências Contábeis. Inicialmente, apresenta-se a caracterização dos participantes da pesquisa, visando contextualizar as narrativas coletadas. A fim de preservar a identidade dos discentes que se dispuseram a participar da pesquisa, utilizou-se, para o desenvolvimento da análise, o pseudônimo “Docente” seguido de um número correspondente (de 1 a 10) para representar cada respondente.

O Quadro 1 detalha o perfil dos docentes, evidenciando um grupo heterogêneo e qualificado. Nota-se um equilíbrio entre professores com longa trajetória acadêmica (acima de 20 anos) e docentes com experiências mais recentes, além de uma forte inserção em atividades de gestão, pesquisa e extensão.

Quadro 1 - Caracterização dos Docentes

PARTICIPANTE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE DOCÊNCIA	PRINCIPAL ÁREA DE ATUAÇÃO E PROJETOS
Docente 1	Bacharel, Mestre e Doutora em Ciências Contábeis. Especializada em Controladoria e Finanças.	18 anos.	Contabilidade Introdutória, Intermediária e Societária (Pós-Graduação). Atuação no Programa de Educação Tutorial (PET).
Docente 2	Mestre em Gestão e Estratégia em Negócios; MBA em Gestão e Economia Empresarial; Especialista em Planejamento e Finanças.	23 anos.	Área Gerencial (Planejamento Estratégico e Orçamento); Coordenação de Curso e de MBAs; Experiência em Extensão.
Docente 3	Doutora e Mestre em Ciências Contábeis. MBA em Controladoria e Finanças; Especialista em Docência.	8 anos.	Contabilidade Atuarial, Teoria da Contabilidade e História do Pensamento Contábil; Tutoria do PET; Experiência Corporativa Prévia (Grupo Algar/Sankhya).
Docente 4	Mestre em Ciências Contábeis; Especialista em Auditoria/Perícia e Controladoria/Finanças.	19 anos.	Perícia Contábil e Arbitragem; Contabilidade de Custos Hospitalares. Experiência Profissional em Gestão Hospitalar (Controladoria).
Docente 5	Doutora e Mestre em Ciências Contábeis. Graduada também em Administração.	7 anos.	Contabilidade Tributária; Coordenação de Cursos e do Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal (NAF); Desenvolvimento de

			Métodos Ativos (Game Coins).
Docente 6	Doutora em Administração; Mestre em Ciências Contábeis.	19 anos.	Finanças, Custos e Matemática Financeira; Coordenação da Liga de Finanças (LFNU) e Olimpíadas (OBEF); Experiência com Jogos de Empresas.
Docente 7	Doutora e Mestre em Ciências Contábeis; Especialista em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria.	15 anos.	Contabilidade Tributária e Métodos Qualitativos (Pós-Graduação); Coordenação de Congresso e Projeto de Extensão (Imposto de Renda).
Docente 8	Doutor em Controladoria e Contabilidade. Mestre em Administração.	25 anos.	Análise das Demonstrações Contábeis e Metodologia do Ensino; Pesquisador líder do NEPAC e Editor de Periódico; Ex-Coordenador de Curso.
Docente 9	Doutoranda em Administração; Graduada em Administração, Contábeis e Pedagogia.	9 anos.	Áreas Administrativas e Contábeis; Experiência Prévia em Instituições Financeiras, Cooperativas e Setor Público.
Docente 10	Doutor em Ciências Contábeis; Mestre em Administração.	22 anos.	Contabilidade Financeira; Experiência como Diretor Financeiro, Auditor Independente e Proprietário de Escritório.

Fonte: Elaborado pela Autora

4.1 Percepção Docente sobre as Novas Diretrizes

A percepção dos docentes sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) foi construída a partir de apontamentos recorrentes observados durante as entrevistas. Ao analisarem as novas diretrizes curriculares, os participantes não se limitaram às questões técnicas, mas destacaram a introdução de exigências como a obrigatoriedade de temas transversais, como *Environmental*, *Social* e *Governance* (ESG) e sustentabilidade, a integração de tecnologias digitais e, principalmente, o foco explícito em habilidades comportamentais e relacionais. Na percepção dos docentes participantes as DCNs impulsionam uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, exigindo agora uma formação mais humanizada, holística e, principalmente, com vista ao desenvolvimento de competências requeridas para a formação profissional.

Essa visão é evidenciada na fala da Docente 2, que destaca a transição de um perfil conteudista para um olhar mais amplo, e corroborada pela Docente 5, que reforça a necessidade de humanização:

Eu vejo a preocupação que está sendo demonstrada nessa atualização, porque o curso de Ciências Contábeis sempre foi um curso muito técnico [...] E o que nós observamos agora? Um lado mais humanizado. (Docente 2)

Gostaria de destacar mais uma vez que considero muito relevante essas mudanças, pois os nossos alunos precisam de uma visão mais holística, humanizada e interdisciplinar. (Docente 5)

Essa transição configura uma mudança de paradigma educacional: trata-se da passagem de um currículo prescritivo (focado no conteúdo a ser ensinado) para um currículo orientado por resultados (focado na competência a ser desenvolvida). Holtz, Cabral e Carvalho (2021) abordam em seu estudo a necessidade de conectar os projetos pedagógicos às demandas atuais requeridas aos profissionais, superando o modelo estritamente técnico. Contudo, os relatos indicam que essa mudança de mentalidade na organização curricular ainda é um desafio. O Docente 1 aponta que, embora o processo de atualização esteja em andamento, a lógica de construção curricular ainda tende a se prender à estrutura tradicional de disciplinas, remetendo à crítica de Ferreira *et al.* (2021) sobre a persistência de currículos fragmentados que dificultam a visão integrada do conhecimento:

O que é esperado é que a gente não tenha mais um currículo que seja prescritivo [...] Mas nós estamos a vida inteira habituados a construir um plano de ensino, a pensar em conteúdos [...] Eu ainda não vi a proposta pensada mais nas competências [...] A gente está muito acostumado a enxergar os conteúdos. (Docente 1)

Apesar dessa dificuldade estrutural, há evidências de coerência e integração nas práticas já adotadas. O Docente 10 relata que as DCNs têm orientado ajustes concretos no Projeto Pedagógico, citando exemplos de atividades laboratoriais que integram "controle de estoque, apuração de custos, tributos e controles financeiros". Esse movimento prático valida o alinhamento com as normas internacionais mencionado pelo Docente 8, que conecta a mudança à Teoria das Competências:

Essas alterações convergem com tendências já presentes em normas internacionais, que desde os anos 2000 adotam a Teoria das Competências como eixo estruturante da formação contábil. (Docente 8)

Dessa forma, os relatos confirmam que a percepção docente reflete a Resolução CNE/CES nº 1/2024 (Ministério da Educação, 2024) e as normas internacionais de educação (*International Education Standards*), especificamente a IES 3, ao reconhecerem que a organização curricular deve transcender a técnica para abranger competências interpessoais e de comunicação (Franchi; Leal; Ferreira, 2023).

4.2 Desafios na Implementação

A implementação das novas DCNs impõe desafios que ultrapassam a mera adequação documental, uma complexidade já antecipada por estudos como os de Holtz, Cabral e Carvalho (2021) e Ferreira e Meurer (2025). Ao serem questionados sobre os obstáculos para a efetivação das novas diretrizes, a análise das entrevistas permitiu mapear um cenário complexo, marcado não apenas por barreiras estruturais, mas principalmente por inseguranças quanto à própria capacidade docente, isolamento pedagógico e resistência cultural. Os apontamentos indicam que a transição não está sendo encarada com tranquilidade, mas sim com um misto de reconhecimento da necessidade de mudança e receio sobre como operacioná-la na prática. Esse cenário reflete o alerta de Silva e Almeida (2023), de que a transição para um modelo ativo exige atuação pedagógica intencional e segura, algo que a insegurança relatada pelos docentes compromete neste momento inicial, uma vez que a hesitação tende a inibir a aplicação profunda das novas metodologias e favorecer o retorno à zona de conforto do ensino tradicional.

Nas entrevistas, um dos principais desafios citados é o choque cultural de romper com o modelo de ensino tradicional. Os docentes apontam uma via de mão dupla na resistência: de um lado, o estudante, habituado a uma postura passiva; do outro, o professor, apegado ao controle da aula expositiva. O relato da Docente 2 evidencia a dificuldade em mobilizar o discente para o protagonismo:

O nosso aluno de Ciências Contábeis, ele ainda tem uma mente um pouco mais centrada, focada. E alguns desafios nós encontramos quando nós tiramos esse aluno da zona de conforto dele. (Docente 2)

Além da passividade discente, um ponto crucial levantado são as metodologias de ensino adotada pelos docentes. Os docentes reconhecem fragilidades em sua formação pedagógica e forte experiência no modelo tradicional, indicando dificuldades em abandonar a aula expositiva e adotar novas metodologias. Tal resistência contraria as evidências apontadas por Cruz, Miranda e Leal (2020), que demonstram que estratégias ativas de ensino contribuem

para o desenvolvimento competências intelectuais e interpessoais do que o modelo tradicional. O Docente 6 é enfático ao citar a "mentalidade tradicional antiga" como um obstáculo que exige uma mudança brusca de postura:

Sair da aula expositiva para aulas interativas necessitará uma mudança brusca de postura dos professores, e também os alunos [...] Será necessário muito esforço para se efetivar a mudança da mentalidade tradicional antiga para que tudo corra conforme o novo direcionamento exigido. (Docente 6)

Para além da resistência cultural, as entrevistas respondem a uma questão crucial sobre a prontidão do corpo docente: os professores não se sentem totalmente preparados. Houve relatos explícitos de insegurança e ansiedade diante da magnitude da sua formação para atuar no desenvolvimento das novas competências exigidas, especialmente as tecnológicas e comportamentais.

A Docente 1, por exemplo, relata sentir-se "assustada" e aponta o isolamento como um fator que agrava a dificuldade de preparação, uma vez que as iniciativas de qualificação acabam sendo solitárias:

Então, a gente está mudando a forma de olhar para esse plano de ensino, a forma de olhar para essas disciplinas. Então isso ainda me assusta um pouco [...] A gente não tem grupos de estudo, eu sinto muita falta [...] Às vezes a gente fica ali isolado tentando resolver os nossos problemas. (Docente 1)

Esse depoimento revela que a implementação das novas diretrizes não representa apenas uma mudança normativa ou curricular, mas implica uma transformação mais profunda na prática docente e na forma como os professores compreendem seu próprio papel. O sentimento de isolamento mencionado indica fragilidades institucionais no suporte ao desenvolvimento profissional, transferindo para o indivíduo a responsabilidade pela adaptação às novas exigências, o que tende a aumentar a insegurança e a sobrecarga docente.

Essa percepção de despreparo também é reforçada pela Docente 3, que expressa preocupação quanto à suficiência da formação docente atual para atender à complexidade das novas demandas educacionais, especialmente no que se refere à diversificação de metodologias e estratégias avaliativas:

Uma preocupação que eu fico é na formação mesmo que a gente tem enquanto professores. Se a gente realmente conseguiria atender ao que as novas DCNs estão trazendo [...] Eu percebo que não há uma diversificação no que se refere a metodologias e avaliações. (Docente 3)

Esse relato evidencia uma lacuna entre as competências docentes historicamente desenvolvidas e aquelas exigidas pelo novo paradigma educacional, centrado no desenvolvimento de competências e na aprendizagem ativa. Tal descompasso revela que os saberes tradicionais, baseados predominantemente na transmissão de conteúdo, tornam-se insuficientes frente à necessidade de promover o desenvolvimento de competências complexas, como pensamento crítico, autonomia, resolução de problemas e uso de tecnologias digitais. Essa lacuna corrobora os achados de Lira, Gomes e Musial (2021), que alertam que a formação acadêmica muitas vezes permanece focada em aspectos técnicos e burocráticos, descompassada das “habilidades emergentes” exigidas pelo mercado de trabalho atual.

Diante desse cenário de incertezas e da ausência de mecanismos institucionais sistemáticos de capacitação, observa-se que a preparação docente tem ocorrido predominantemente de forma individual, autônoma e autodirigida. O Docente 8 relata que busca suprir essa lacuna: “O meu envolvimento em pesquisas e publicações sobre o tema tem sido uma via relevante de atualização e aprofundamento” (Docente 8).

Esse achado revela que, embora exista um movimento de adaptação, ele ocorre de forma desigual e depende fortemente da iniciativa individual, o que pode ampliar assimetrias no nível de preparação entre docentes. Além disso, evidencia a ausência de uma política institucional estruturada de desenvolvimento docente alinhada às novas diretrizes.

Essa realidade dialoga com a perspectiva de Tardif (2002), que compreende os saberes docentes como construções sociais e temporais, desenvolvidas ao longo da trajetória profissional e profundamente enraizadas na experiência. Nesse sentido, as mudanças exigidas pelas DCNs não implicam apenas a aquisição de novas técnicas ou metodologias, mas desafiam diretamente a identidade profissional docente, exigindo processos de resignificação de crenças, práticas e concepções de ensino.

Adicionalmente, esse cenário pode ser interpretado à luz das discussões sobre mudança educacional e desenvolvimento profissional docente, que apontam que reformas curriculares só se efetivam quando acompanhadas de condições institucionais adequadas, incluindo formação continuada, espaços colaborativos e suporte organizacional. Conforme destacam Silva e Almeida (2023), a inovação pedagógica exige não apenas mudanças estruturais, mas também investimentos na qualificação docente, de modo que os professores possam transitar com segurança para novos modelos educacionais, reduzindo sentimento de insegurança e favorecendo o engajamento com as mudanças.

Dessa forma, os resultados indicam que a implementação das novas DCNs transcende a dimensão normativa e estrutural, configurando-se como um processo complexo de

transformação profissional e institucional. A efetividade dessa implementação depende não apenas de diretrizes formais ou mudanças curriculares, mas, sobretudo, da capacidade de promover o desenvolvimento docente e criar condições institucionais que favoreçam a aprendizagem profissional contínua. Trata-se, portanto, de um processo de ressignificação da prática docente, no qual professores e estudantes são chamados a assumir novos papéis em um ambiente educacional orientado para o desenvolvimento de competências, inovação pedagógica e formação alinhada às demandas contemporâneas da profissão contábil.

4.3 Metodologias de Ensino e Desenvolvimento de Competências

No que tange às estratégias pedagógicas, os resultados indicam um cenário híbrido. Embora a aula expositiva dialogada ainda esteja presente, observa-se um esforço consciente dos docentes em operacionalizar o ensino por competências através de metodologias ativas específicas. Para promover o desenvolvimento de habilidades que vão além do conteúdo técnico, os entrevistados relataram a utilização de estratégias práticas como o Grupo de Verbalização e Grupo de Observação (GVGO), o uso de *softwares* de simulação em laboratório, sistemas de gamificação (como *Game Coins* e *Kahoot*) e estudos de caso reais. A relevância desta última abordagem é corroborada por Vendramin e Araújo (2020), e pelos estudos aprofundados de Vendramin no contexto do ensino superior em gestão. Essas pesquisas evidenciam como o Método do Caso atua como um elo estrutural entre a teoria e a prática contábil, promovendo a aprendizagem significativa ao colocar o estudante como protagonista na resolução de problemas reais. A adoção desse portfólio diversificado de estratégias encontra respaldo em Ferreira e Oliveira (2025), que destacam que o engajamento discente e a aprendizagem significativa dependem da superação do ensino passivo por meio de múltiplas estratégias participativas.

O relato do Docente 10 ilustra como a prática é operacionalizada para integrar diferentes áreas do conhecimento (estoque, financeiro, tributário) em ambiente laboratorial:

No laboratório, por exemplo, o uso de *softwares* e planilhas funciona como um ambiente prático de experimentação, onde o aluno precisa executar rotinas [...] Não apenas as contábeis, mas aquelas que de alguma forma estão relacionadas. (Docente 10)

Já a Docente 6 detalha a aplicação do GVGO como ferramenta para desenvolver argumentação e trabalho em equipe, mas destaca o principal desafio desse processo: a

resistência discente. A transição de um aluno passivo para um aluno ativo gera desconforto e reclamações, evidenciando que o desenvolvimento de competências interpessoais enfrenta barreiras culturais, conforme também observado por Vargas, Scherer e Garcia (2020) em seus relatos de experiência:

Tenho utilizado nas minhas disciplinas o GVGO [...] e sempre tem alunos que amam fazer a atividade e elogiam quanto ao conhecimento adquirido, como tem vários alunos que reclamam dela e pedem para retirar do cronograma. Eu, particularmente, gosto muito de aplicar [...] As competências são analisadas individualmente e também no grupo como um todo. (Docente 6)

Além da resistência, o Docente 5 aponta a necessidade de inovação constante para manter o engajamento, citando a criação de métodos próprios de recompensa (*Game Coins*) e *roleplay* (simulação de papéis) como formas de aproximar a teoria da prática:

A gamificação, por exemplo, tem se mostrado uma ferramenta eficaz para aumentar o engajamento [...] Enquanto o *roleplay* estimula o desenvolvimento de competências comunicacionais, interpessoais e de resolução de conflitos em situações simuladas. (Docente 5)

Contudo, os relatos deixam claro que o sucesso dessas metodologias depende da persistência docente para consolidar a integração entre teoria e prática preconizada pelas DCNs (IFAC, 2019).

4.4 Processos de Avaliação por Competências

A avaliação no contexto da formação por competências impõe a necessidade de superar modelos tradicionalmente centrados na mensuração de conteúdos cognitivos, caracterizados por práticas predominantemente classificatórias e somativas, para adotar abordagens formativas, processuais e multidimensionais. Esse novo paradigma exige que a avaliação deixe de ser um instrumento exclusivamente de verificação do conhecimento teórico e passe a assumir um papel central no acompanhamento do desenvolvimento integral do estudante, contemplando não apenas conhecimentos, mas também habilidades e atitudes.

A análise das entrevistas revela que, em resposta a essas demandas, os docentes têm buscado diversificar os instrumentos avaliativos, reduzindo a predominância das provas escritas tradicionais e incorporando estratégias que permitam observar o desempenho dos estudantes em contextos mais próximos da prática profissional. Esse movimento sinaliza uma tentativa de alinhar os processos avaliativos à lógica da formação por competências, que pressupõe a

mobilização integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes em situações reais ou simuladas.

Como estratégia metodológica para capturar competências práticas e comportamentais, observa-se uma reestruturação significativa dos critérios de avaliação e aprovação, com maior valorização de atividades práticas, participação ativa e envolvimento contínuo dos estudantes no processo de aprendizagem. A Docente 2 relata uma mudança substancial em seu planejamento avaliativo, evidenciando uma tentativa de equilibrar a dimensão teórica e prática da formação:

Eu revi, eu refiz esses cálculos. Se a minha disciplina ela é teórico-prática, eu coloquei 50% de avaliação e 50% de atividades práticas, ou seja, estudos de caso, apresentação de resultados de pesquisa, estudos em grupo [...] Hoje 50% da nota é a participação do aluno. (Docente 2)

Esse relato evidencia uma mudança relevante na concepção de avaliação, que passa a valorizar não apenas o resultado, mas também o processo de aprendizagem, o engajamento e a capacidade de aplicação do conhecimento. Ao atribuir peso significativo à participação e às atividades práticas, a docente desloca o foco da avaliação do desempenho pontual para o acompanhamento contínuo do desenvolvimento do estudante, aproximando-se de uma perspectiva formativa e processual. Essa abordagem condiz com as tendências identificadas por Bernd, Reis e Miranda (2024), que defendem que a avaliação por competências deve superar a mera classificação para se tornar um instrumento de acompanhamento contínuo do desenvolvimento discente.

Além da redistribuição dos pesos avaliativos, emergem instrumentos voltados para a promoção da reflexão crítica e do desenvolvimento da autonomia discente, como autoavaliação e avaliação por pares. O Docente 8 destaca o uso dessas estratégias como forma de mensurar competências comportamentais e socioemocionais, tradicionalmente negligenciadas nos modelos avaliativos convencionais:

A avaliação, sobretudo de habilidades e atitudes, representa um desafio. Costumo utilizar instrumentos diversificados, como autoavaliação, avaliação por pares e cumprimento de tarefas, atribuindo pesos diferenciados. (Docente 8)

Essas práticas refletem uma ampliação da concepção de avaliação, que passa a incluir dimensões metacognitivas e reflexivas, favorecendo o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem e da responsabilidade profissional. Ao envolver os estudantes no processo avaliativo, essas estratégias contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais à

atuação profissional, como pensamento crítico, capacidade de autoavaliação, colaboração e responsabilidade ética. Conforme Cruz, Miranda e Leal (2020), o desenvolvimento das competências interpessoais e pessoais requer estratégias que coloquem o aluno no centro da análise. Contudo, a avaliação foi identificada quase unanimemente como o ponto mais crítico e complexo da implementação da formação por competências. Os docentes expressaram insegurança quanto à capacidade de mensurar competências complexas e subjetivas, como liderança, ética, inovação e trabalho em equipe. A angústia diante desse desafio torna-se evidente no relato da Docente 2:

Como avaliar especificamente as competências que as DCNS trazem. [...] Como que nós vamos pensar em avaliar uma multidisciplinaridade? Como que nós vamos avaliar questões relacionadas à inovação? [...] Eu ainda continuo sem resposta. (Docente 2)

Esse depoimento revela que a dificuldade não se restringe à escolha de instrumentos avaliativos, mas envolve uma questão mais profunda relacionada à própria redefinição do papel da avaliação no processo formativo. A avaliação por competências exige que o docente abandone critérios exclusivamente objetivos e padronizados e passe a adotar critérios mais contextualizados, interpretativos e qualitativos, o que implica maior complexidade e exige novos saberes pedagógicos.

Além das dificuldades técnicas, observa-se também a presença de barreiras culturais que dificultam a consolidação de novas práticas avaliativas. A Docente 3 destaca que os próprios estudantes demonstram resistência ou desconfiança diante de critérios avaliativos menos tradicionais, evidenciando a força da cultura da prova escrita como principal referência de avaliação:

Às vezes o aluno está tão habituado a fazer provas que quando você fala que vai avaliar o seminário com base em outros critérios, o aluno fica meio desconfiado assim. (Docente 3)

Esse relato evidencia que a transformação da avaliação não depende exclusivamente da ação docente, mas envolve também a necessidade de mudança na cultura educacional, historicamente orientada pela lógica classificatória e quantitativa. A familiaridade dos estudantes com modelos tradicionais de avaliação contribui para a legitimação da prova escrita como principal instrumento avaliativo, dificultando a aceitação de práticas mais formativas e processuais, assim como foi observado por Vargas, Scherer e Garcia (2020), que relatam que a

implementação de novas formas de avaliar frequentemente esbarra na resistência de estudantes habituados à passividade.

Esse cenário revela a coexistência de dois paradigmas avaliativos em tensão: de um lado, o modelo tradicional, centrado na mensuração do conhecimento teórico; de outro, o modelo formativo, orientado para o desenvolvimento de competências. Essa transição paradigmática gera incertezas, inseguranças e desafios tanto para docentes quanto para estudantes, evidenciando que a mudança avaliativa constitui um dos elementos mais complexos na implementação das novas DCNs.

Essa dificuldade encontra respaldo na literatura sobre avaliação no ensino superior. Conforme destacam Bernd, Reis e Miranda (2024), a avaliação por competências exige critérios claros, instrumentos diversificados e feedback contínuo, de modo a possibilitar o acompanhamento efetivo do desenvolvimento do estudante. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser um evento pontual e passa a ser compreendida como um processo contínuo e integrado ao ensino e à aprendizagem.

Os resultados deste estudo indicam que, embora haja um movimento inicial de adaptação por parte dos docentes, caracterizado pela diversificação dos instrumentos avaliativos e pela incorporação de estratégias formativas, esse processo ainda se encontra em fase de transição. Persistem inseguranças, lacunas formativas e barreiras culturais que dificultam a consolidação de práticas avaliativas plenamente alinhadas ao paradigma da formação por competências. Assim, a avaliação emerge não apenas como um desafio técnico, mas como um elemento central na transformação da prática docente, exigindo o desenvolvimento de novos saberes pedagógicos, suporte institucional e mudanças na cultura educacional.

4.5 Papel Institucional na Implementação

A percepção dos docentes entrevistados sobre o suporte institucional à implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) não é homogênea entre os docentes e parece variar conforme o nível de inserção em atividades de gestão acadêmica, extensão e participação em processos decisórios. Enquanto a infraestrutura física é frequentemente reconhecida como adequada, emergem críticas consistentes relacionadas à ausência de estratégias institucionais estruturadas de comunicação, formação pedagógica e construção coletiva das mudanças curriculares.

O Docente 4, que possui forte envolvimento em projetos de extensão e maior proximidade com atividades práticas e com o mercado, destaca positivamente a infraestrutura disponível, associando sua efetividade à capacidade de planejamento individual do docente:

Olha, eu vejo a universidade como um todo, com infraestrutura física suficiente para atendermos [...] Temos ambiente de laboratório que não tem restrição nenhuma [...] O que é o desafio é planejar o uso da infraestrutura. (Docente 4)

Esse relato evidencia que, do ponto de vista a infraestrutura, a instituição apresenta condições favoráveis para apoiar práticas pedagógicas alinhadas ao desenvolvimento de competências. No entanto, ao atribuir o sucesso da utilização da infraestrutura ao planejamento individual, o depoimento também revela uma lógica de responsabilização individual do docente, sugerindo que o aproveitamento das condições institucionais depende mais da iniciativa pessoal do que de uma estratégia institucional coordenada. Esse achado indica que a presença de recursos físicos, embora necessária, não é suficiente para garantir a transformação efetiva das práticas pedagógicas.

Em contraste, docentes que não participam diretamente das comissões de reestruturação curricular ou de instâncias decisórias relatam sentir-se parcialmente excluídos do processo de implementação das DCNs. A Docente 3 evidencia uma percepção de falta de transparência e de comunicação institucional, apontando a ausência de informações claras sobre o andamento e os desdobramentos das mudanças:

Eu não tenho muitas informações sobre em que ponto nós estamos [...] Eu penso que a gente precisaria de um processo um pouco mais transparente [...] Eu sinto falta disso, entender um pouco como está sendo. (Docente 3)

Esse relato revela uma fragilidade nos mecanismos institucionais de comunicação e compartilhamento das decisões pedagógicas, o que pode comprometer o engajamento docente e dificultar a apropriação coletiva das mudanças. A ausência de transparência tende a gerar incerteza e distanciamento, enfraquecendo o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade no processo de transformação curricular.

Essa lacuna institucional contribui diretamente para o fortalecimento de uma dinâmica de isolamento pedagógico, na qual os docentes enfrentam individualmente os desafios da implementação das novas diretrizes. A Docente 1 reforça essa percepção ao destacar que, apesar da existência de infraestrutura física adequada, faltam espaços institucionais de diálogo e apoio pedagógico coletivo:

Mas a faculdade mesmo promover alguma coisa, isso daí não está acontecendo [...] A gente não conversa [...] Então é mais difícil porque às vezes a gente fica ali isolado tentando resolver os nossos problemas. (Docente 1)

Esse depoimento evidencia que o principal déficit institucional não se encontra na dimensão material, mas na dimensão relacional e organizacional. A ausência de espaços sistemáticos de troca, reflexão e construção coletiva limita o desenvolvimento de comunidades de prática. Essa realidade dialoga com a literatura sobre mudança educacional, conforme apontam Baltazar *et al.* (2025), para quem a inovação pedagógica tende a ocorrer de forma fragmentada e isolada quando não há políticas institucionais claras de apoio, formação continuada e incentivo à colaboração docente.

Além disso, os achados sugerem que a implementação das DCNs constitui não apenas um processo técnico ou normativo, mas um processo organizacional e cultural que exige alinhamento institucional, liderança pedagógica e mecanismos estruturados de comunicação e formação. A ausência desses elementos pode comprometer a efetividade da reforma curricular, gerando insegurança, resistência e implementação parcial das mudanças. Essa análise é corroborada por Ferreira e Oliveira (2025), que alertam que, sem suporte institucional robusto que integre infraestrutura e capacitação docente, as tentativas de inovação correm o risco de se tornarem insustentáveis a longo prazo.

Nesse sentido, o papel institucional mostra-se decisivo não apenas como provedor de infraestrutura, mas como agente ativo na promoção de condições que favoreçam o engajamento docente, a construção coletiva do conhecimento pedagógico e a consolidação de novas práticas educacionais. A implementação efetiva das DCNs exige, portanto, um compromisso institucional que vá além da adequação estrutural, contemplando estratégias de formação continuada, espaços colaborativos de aprendizagem docente e mecanismos transparentes de comunicação, de modo a favorecer uma transição pedagógica consistente e sustentável.

4.6 Preparação Docente para o Ensino por Competências

Por fim, a categoria de preparação docente evidenciou que o processo de qualificação para atender às novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) tem ocorrido predominantemente por iniciativa individual e autodidata, revelando fragilidades no suporte institucional estruturado ao desenvolvimento profissional docente. Os dados indicam que, na ausência de programas sistemáticos de formação pedagógica voltados especificamente à

docência no ensino superior e à formação por competências na área de negócios, os professores têm buscado estratégias autônomas de atualização e aperfeiçoamento: “O meu envolvimento em pesquisas e publicações sobre o tema tem sido uma via relevante de atualização e aprofundamento” (Docente 8).

Em contrapartida, o Docente 4 admite que não buscou formação específica e sente falta de competências pedagógicas para lidar com o novo cenário:

Eu não tenho buscado essa formação. Eu sinto falta de ter uma melhoria na qualidade das minhas habilidades, seja pedagógica ou qualidades para poder ofertar competências adequadas. (Docente 4)

Esses relatos evidenciam que o domínio do conteúdo técnico-científico, tradicionalmente valorizado na docência universitária, mostra-se insuficiente diante das exigências da formação por competências. Esta requer o desenvolvimento de saberes pedagógicos específicos, como a capacidade de planejar atividades formativas, utilizar metodologias ativas e desenvolver estratégias avaliativas alinhadas ao desenvolvimento integral do aluno.

A necessidade de institucionalizar processos estruturados de formação é reforçada pelo Docente 7, que reconhece o desenvolvimento profissional como um elemento central e indispensável para a efetividade da reforma curricular, afirmando: “Acredito que a formação de professores é um pilar essencial para a correta implementação das diretrizes” (Docente 7).

A fala do docente dialoga diretamente com a perspectiva de Perrenoud (2000), que argumenta que ensinar por competências exige que o próprio professor desenvolva novas aptidões profissionais, especialmente aquelas relacionadas à mediação da aprendizagem, à avaliação formativa. Nesse contexto, o docente deixa de ser um mero transmissor de conteúdo e passa a atuar como facilitador, exigindo uma redefinição de sua identidade profissional.

Além disso, conforme discute Tardif (2002), o desenvolvimento profissional docente constitui um processo contínuo, construído ao longo da trajetória profissional e influenciado pelas condições organizacionais. A ausência de políticas institucionais estruturadas de formação continuada limita esse processo, dificultando a adaptação dos docentes às novas demandas educacionais e comprometendo a efetividade das reformas curriculares. O risco dessa lacuna formativa é evidenciado no relato da Docente 2, que alerta: “Se não houver um engajamento [...] Vai ser algo que vai estar institucionalizado no papel, mas sem uma efetividade, sem uma mudança” (Docente 2).

Esse depoimento expõe a tensão entre a dimensão normativa e a dimensão prática da reforma curricular, evidenciando que a efetividade das DCNs depende diretamente da capacidade dos docentes de compreender, internalizar e operacionalizar seus princípios no cotidiano da sala de aula.

Os resultados indicam, portanto, que a implementação da formação por competências exige não apenas mudanças estruturais e curriculares, mas, fundamentalmente, investimentos no desenvolvimento profissional docente. Conforme destacam Bernd, Reis e Miranda (2024), a adoção de metodologias ativas e práticas pedagógicas alinhadas às novas diretrizes requer docentes capacitados para planejar, executar e avaliar processos formativos complexos. Na ausência dessa preparação, há o risco iminente de que a inovação permaneça no nível discursivo e documental, sem produzir mudanças substantivas nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, conclui-se que a preparação docente constitui um elemento crítico para o sucesso da implementação das novas diretrizes, revelando a necessidade de políticas institucionais que promovam a formação continuada, o desenvolvimento pedagógico e a construção coletiva de novos saberes docentes. A consolidação do paradigma da formação por competências depende, portanto, não apenas da existência de diretrizes normativas, mas do fortalecimento das condições institucionais que favoreçam o desenvolvimento profissional docente e a ressignificação da prática pedagógica no ensino superior em contabilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender a percepção dos docentes do curso de Ciências Contábeis sobre a implementação da formação por competências, considerando as mudanças curriculares, as práticas pedagógicas, os processos de avaliação, o papel institucional e a preparação docente no contexto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Os resultados revelaram que a implementação das novas diretrizes se encontra em um estágio de transição. Embora os docentes reconheçam a necessidade de superar o modelo tradicional tecnicista em favor de uma formação mais humanizada, integrada e alinhada às demandas contemporâneas da profissão contábil, a materialização desse paradigma ainda enfrenta obstáculos estruturais, culturais e pedagógicos. Esse achado corrobora a perspectiva de Perrenoud (2000) e Le Boterf (2003), segundo os quais a formação por competências exige uma transformação profunda na lógica do ensino, passando da transmissão de conteúdo para a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes em contextos complexos.

No que se refere à organização curricular, verificou-se que, apesar dos esforços institucionais na reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso, ainda persiste uma estrutura fragmentada, centrada em disciplinas isoladas. Esse resultado confirma as discussões de Ferreira *et al.* (2021) e Young (2014), que destacam que a fragmentação curricular dificulta a integração do conhecimento e compromete o desenvolvimento de competências, reforçando o descompasso entre o currículo formal e o currículo efetivamente praticado.

Em relação às práticas pedagógicas, observou-se um movimento gradual dos docentes de adoção de metodologias ativas, como estudos de caso, simulações e atividades práticas. Contudo, a efetividade dessas estratégias é limitada pela resistência cultural discente e pela insegurança docente. Esses achados convergem com os resultados de Cruz, Miranda e Leal (2020) e Vargas, Scherer e Garcia (2020), que apontam que as metodologias ativas possuem elevado potencial para o desenvolvimento de competências profissionais, mas sua implementação depende diretamente da preparação docente e do suporte institucional.

A avaliação emergiu como o elemento mais crítico da implementação da formação por competências, evidenciando dificuldades na mensuração de competências comportamentais e socioemocionais. Esse resultado está alinhado com as contribuições de Bernd, Reis e Miranda (2024), que destacam que a avaliação por competências exige novos instrumentos, critérios claros e uma abordagem formativa contínua, demandando mudanças significativas na prática docente e na cultura avaliativa.

Um dos achados mais relevantes refere-se à preparação docente, que ocorre predominantemente de forma autodidata e individualizada. Esse resultado confirma as contribuições de Tardif (2002), que afirmam que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo, fortemente influenciado pelas condições institucionais. A ausência de programas estruturados de formação continuada limita a capacidade dos docentes de incorporar plenamente as mudanças exigidas pelas novas diretrizes, reforçando a necessidade de suporte institucional sistemático.

Além disso, os resultados evidenciam que a existência de diretrizes normativas, por si só, não garante mudanças efetivas na prática pedagógica. Conforme destacam Holtz, Cabral e Carvalho (2021), a implementação das competências requer alinhamento entre currículo, prática docente e políticas institucionais de desenvolvimento profissional.

Diante dos desafios identificados, fazem-se necessárias ações propositivas e estratégicas em nível institucional para a sua mitigação. Para enfrentar a resistência cultural, tanto docente quanto discente, e a insegurança frente às novas demandas pedagógicas, sugere-se a criação de um programa institucional contínuo de mentoria pedagógica, promovendo oficinas práticas onde casos de sucesso internos com metodologias ativas possam ser compartilhados e discutidos. Quanto às lacunas na avaliação de *soft skills*, recomenda-se a elaboração de rubricas avaliativas padronizadas pelo colegiado do curso. Estas consistem em instrumentos que descrevem previamente os critérios e comportamentos esperados para cada nível de desempenho do aluno, oferecendo um referencial seguro e objetivo que reduza a subjetividade do professor. Para superar a lógica de disciplinas fragmentadas, o núcleo de docentes deve assumir o papel de articulador, promovendo reuniões periódicas de alinhamento entre docentes de diferentes eixos para a construção de projetos interdisciplinares. Por fim, para romper o isolamento pedagógico, é imperativo que a instituição consolide comunidades de prática e fóruns regulares de discussão, transformando a preparação docente, hoje solitária, em um esforço coletivo e estruturado.

Como contribuição teórica, este estudo amplia a compreensão sobre os desafios da implementação da formação por competências no ensino contábil, evidenciando a complexidade da transição curricular e a importância do papel docente nesse processo. No âmbito prático, os resultados oferecem subsídios para gestores acadêmicos, Núcleos Docentes Estruturantes e colegiados de curso, ao evidenciar a necessidade de investimentos em programas de formação continuada, criação de espaços colaborativos e fortalecimento do suporte institucional.

Como limitações, destaca-se a realização do estudo em uma única instituição e sob a perspectiva exclusiva dos docentes, não contemplando a visão discente ou institucional. Contudo, os resultados fornecem evidências relevantes sobre os desafios enfrentados na implementação das novas diretrizes curriculares.

Para pesquisas futuras, sugere-se investigar a percepção discente sobre a formação por competências, bem como analisar o impacto de programas institucionais de desenvolvimento docente na consolidação das mudanças pedagógicas. Recomenda-se, ainda, a realização de estudos comparativos entre instituições, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre a implementação da formação por competências no ensino superior em Ciências Contábeis.

REFERÊNCIAS

BALTAZAR, M. R. S.; LEITE, A. F. S.; MACEDO, A. C. B. N.; ARAÚJO, H. R. O impacto das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem em Ciências Contábeis: Uma revisão de literatura. **Revista Foco**, v. 18, n. 7, p. 1–20, 2025. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v18n7-028>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERND, D. C.; REIS, J. V.; MIRANDA, G. J. Metodologias ativas na educação contábil: Uma análise das tendências e contribuições com base nas diretrizes do IAESB. In: CONGRESSO UFSC DE CONTROLADORIA E FINANÇAS, 14., 2024, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2024. p. 1–20.

CRUZ, M. O.; MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A. As metodologias de ensino ativam o desenvolvimento de habilidades profissionais? **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 17, n. 45, p. 50-65, 2020. <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2020v17n45p50>

FERREIRA, M. M.; MEURER, A. A. Mudança incremental ou reorientação das bases do ensino e da aprendizagem: Quão profunda será a transformação na educação contábil a partir das DCNs? **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 26, n. 1, p. 4–9, 2025. <https://doi.org/10.51320/rmc.v26i1.1731>

FERREIRA, M. M.; VENDRAMIN, E. D. O.; LIMA, J. P. R.; HILLEN, C. Currículo do curso de Ciências Contábeis: Um olhar para a natureza e estrutura do conhecimento. In: USP INTERNATIONAL CONFERENCE IN ACCOUNTING, 21., 2021, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://congressousp.fipecafi.org/anais/21UspInternational/ArtigosDownload/3473.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2026.

FERREIRA, V. de P. F.; OLIVEIRA, V de. Metodologias ativas no ensino de contabilidade: Estratégias de engajamento e aprendizagem significativa para estudantes de ciências contábeis. **Revista Contemporânea**, v. 5, n. 6, 2025. <https://doi.org/10.56083/RCV5N6-031>

FRANCHI, M.; LEAL, E. A.; FERREIRA, M. A. Percepções de estudantes de Ciências Contábeis sobre a relação entre as habilidades requeridas pelo mercado de trabalho e as aptidões adquiridas no curso. **Revista Pensar Contábil**, v. 25, n. 87, p. 49-60, 2023. Disponível em: <http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-08/index.php/pensarcontabil/article/view/4210>. Acesso em: 28 de jun. 2025.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>

HOLTZ, L.; CABRAL, I.; CARVALHO, M. da S. Análise comparativa das competências e habilidades estabelecidas nas International Education Standards com os projetos pedagógicos dos cursos de contabilidade à luz da teoria institucional. **Revista Evidenciação Contábil & Finanças**, v. 9, n.3, p.103-122, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10217583>. Acesso em: 03 de jul. 2025.

INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS (IFAC). **Handbook of International Education Pronouncements**. New York: IFAC, 2019. Disponível em: <https://www.ifac.org/flysystem/azure-private/publications/files/Handbook-of-International-Education-Standards-2019.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2026.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

LIRA, T. A.; GOMES, F. P. C.; MUSIAL, N. T. K. Habilidades e competências profissionais exigidas dos contadores: Quais os requisitos dos anúncios de emprego? **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 20, p. 1-28, 2021. Disponível em: <https://revista.crcsc.org.br/index.php/CRCSC/article/view/3227>. Acesso em: 05 de jul. 2025.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Uma abordagem qualitativa**. 3. ed. São Paulo: EPU, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de março de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado. Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=257031-rces001-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192. Acesso em: 28 jun. 2025.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, A. L. G. da; ALMEIDA, T. T. de O. **Interdisciplinaridade e metodologias ativas: Como fazer?** São Paulo: Cortez Editora, 2023.

SILVA, A. B. da; SILVA, R. B. da; MARBACK NETO, G.; ROSSETTO, C. R. Metodologias ativas na educação superior: Análise do uso e domínio na prática de docentes de cursos de Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 26, n. 1, 2025. <https://doi.org/10.13058/raep.2025.v26n1.2563>

SILVA, V. R. da; MIRANDA, G. J.; PEREIRA, J. M. ENADE e proposta curricular do curso de CFC: Um estudo em cursos brasileiros de Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 11, n. 3, p. 261–275, 2023. <https://dx.doi.org/10.17524/repec.v11i3.1479>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TSILIGIRIS, V.; BOWYER, D. Exploring the impact of 4IR on skills and personal qualities for future accountants: a proposed conceptual framework for university accounting education. *Accounting Education*, v. 30, n. 6, p. 621-649, 2021.

VAN DEN BERG, L. Twenty-first-century competencies and capabilities for financial accounting students. *South African Journal of Economic and Management Sciences*, v. 27, n. 1, p. 1-12, 2024.

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. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 1, p. 3885- 3905, 2020. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n1-275>

VENDRAMIN, E. de O.; ARAUJO, A. M. P. de. A teoria da aprendizagem significativa e a estratégia de ensino método do caso: um estudo no ensino superior de contabilidade introdutória. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 157-179, 2020. <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2020v13n1p157>

YOUNG, M. Teoria do currículo: O que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014. <https://doi.org/10.1590/198053142851>