



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

JOÃO LUCAS DE OLIVEIRA CAVALCANTE
THASSIO SEVERINO TOMAZ DE AQUINO

O PROFISSIONAL DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA
NO ENSINO SUPERIOR

MACEIÓ – AL

2021

JOÃO LUCAS DE OLIVEIRA CAVALCANTE
THASSIO SEVERINO TOMAZ DE AQUINO

**O PROFISSIONAL DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA
NO ENSINO SUPERIOR**

Monografia apresentada ao Colegiado do Curso de Ciências Contábeis da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FEAC, da Universidade Federal de Alagoas como requisito para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

**Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula L Marques
Fernandes**

MACEIÓ – AL
2021

FICHA CATALOGRÁFICA

AGRADECIMENTOS (JOÃO)

Gostaria de agradecer a todos os professores da Universidade Federal de Alagoas os quais enriqueceram com maestria diversas áreas do conhecimento responsáveis por proporcionar a construção de um saber contábil. Devido aos esforços de todo corpo docente dessa instituição, pude compreender o quanto essa Ciência Contábil é importante para a sociedade, contribuindo para o planejamento financeiro e econômico de qualquer entidade econômica.

Agradeço de coração todos os laços de amizades firmados durante esses anos de formação. É com maior prazer que digo que aprendi muito com as experiências e opiniões de cada pessoa com quem tive contato.

Agradeço todo o apoio da minha família para chegar ao fim dessa formação e espero recompensar e compartilhar de tudo que aprendi com o curso de Ciências Contábeis para sociedade.

AGRADECIMENTOS (THASSIO)

Agradeço à Deus pela vida e por ter me concedido a honra de chegar ao término do curso, Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas!

Aos meus pais, Verônica e Tomáz, por toda educação recebida, apoio e carinho dispensados durante esses anos.

À minha esposa, o meu MUITO OBRIGADO! obrigado pelos momentos compartilhados de alegrias, tristezas e angústias. Obrigada ainda por toda paciência, companheirismo e sobretudo, por ter abdicado alguns momentos para me ajudar realizar esse sonho. Meu amor, a vitória chegou!

Não poderia deixar de falar no sorriso inocente do meu filho, eles me fortaleceram em dias em que pensei em desistir. PAPAI AMA MUITO VOCÊ!

À todos familiares que se fizeram presentes nesses anos, contribuindo indiretamente com essa história.

Aos professores que com empenho contribuíram para meu crescimento profissional. Em especial, a orientadora por ter sido um referencial.

Ao meu animal de estimação, bolinha... ele sempre me recebeu com muita alegria quando chegava em casa após as aulas, mesmo sem entender nada!

Aos amigos de academia, à minha turma, o meu muito obrigado!

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

- Paulo Freire

RESUMO

Esse estudo teve como objetivo compreender como ocorre a formação pedagógica do professor de contabilidade no ensino superior. Para que o mesmo fosse alcançado, utilizou-se da pesquisa qualitativa e como procedimento metodológico, fora aplicada a pesquisa bibliográfica. A construção de pesquisa se deu a partir da análise de material bibliográfico de pesquisadores que desenvolvem suas pesquisas com base na formação docente para o ensino superior, bem como a formação pedagógica para professores de contabilidade. Ao concluir, observa-se que a formação pedagógica de professores para o ensino superior, especificamente de professores de contabilidade, ainda é uma questão de segundo plano, tendo em vista que esses profissionais dividem seu tempo em uma dupla jornada de trabalho: a docência e a profissão de contador. Nesse sentido, compreende-se que, embora não seja obrigatória, as universidades devem incentivar e valorizar a formação pedagógica, entendendo-a não como um estorvo, mas como um dos pilares da universidade, que é o ensino de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Ensino Superior. Ensino em Contabilidade.

ABSTRACT

This study aimed to understand how the pedagogical training of the accounting professor in higher education occurs. In order to achieve this, a qualitative research was used, and as a methodological procedure, a bibliographic research was applied. The research construction was based on the analysis of bibliographic material from researchers who develop their research based on teacher training for higher education, as well as pedagogical training for accounting professors. In conclusion, it is observed that the pedagogical training of higher education teachers, specifically accounting teachers, is still a second plan issue, considering that these professionals divide their time in a double work day: teaching and the accounting profession. In this sense, it is understood that, although it is not mandatory, universities should encourage and value pedagogical training, understanding it not as a hindrance, but as one of the pillars of the university, which is quality teaching.

KEY WORDS: Teacher Training. Higher Education. Teaching Accounting.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de matrículas no curso de ciências contábeis no Brasil.....	13
Tabela 2: Número de integrantes femininas no curso de graduação em ciências contábeis no Brasil	38
Tabela 3: Profissionais de Contabilidade Ativos por Gênero em Alagoas	39

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.2.	JUSTIFICATIVA	13
1.3.	OBJETIVOS	14
1.3.1.	Geral	14
1.3.2.	Específicos.....	14
2.	CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	15
2.1.	BREVE HISTÓRICO DA CONTABILIDADE NO BRASIL.....	15
2.2.	DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO E ELEMENTOS TEÓRICOS PARA COMPREENDER O TRABALHO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	25
2.2.1.	O PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO ENSINO SUPERIOR.....	28
2.2.1.1.	A MASCULINIZAÇÃO DO CURSO/PROFISSÃO CONTÁBIL.....	36
3.	METODOLOGIA	38
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
	REFERÊNCIAS.....	43

1 INTRODUÇÃO

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA

Ao longo da história, algumas profissões foram capazes de criar uma imagem sólida e respeitável na sociedade, como é o caso da contabilidade (SPLITTER, 2013).

No entanto, nem sempre foi assim: o contador, historicamente, era visto como um profissional pouco atraente e, principalmente “[...] por ela [a profissão de contador] ter sido abalada no passado recente pela ampla publicidade de fraudes, escândalos e falências envolvendo estes profissionais [...]” (IBID., p. 15). Porém, nem a tentativa de estereotipar a profissão, fez com que a mesma fosse descredibilizada.

Tal qual a sociedade se modifica, a história das profissões também se transforma. Pesquisas revelam (FISCHER; MURPHY, 1995) que a percepção popular, bem como a percepção dos próprios alunos em relação à profissão de contador, saiu de um lugar negativo, para ocupar uma posição de elevação de *status quo*. Dessa forma, os profissionais e alunos de ciências contábeis “[...] estão comprometidos com a carreira, e acreditam que contabilidade é algo interessante de estudar e que a profissão tem status elevado [...]” (Op. Cit., p. 16), pois, em geral, o sucesso de uma profissão depende de como a mesma é vista pelos populares (SPLITTER, 2013).

Diante disso, de acordo com o Conselho Regional de Contabilidade de Goiás (CRC-GO), o curso em tela é um dos cursos de graduação mais procurados da Federação, chegando a ocupar o 4º lugar entre os 20 cursos de graduação mais procurados do país em 2014 e em 2015, de acordo com dados do Ministério da Educação. Desta maneira, o curso de ciências contábeis oportuniza ao seu egresso uma gama de áreas em que o profissional pode exercer.

É válido considerar que o Relato Integrado do Conselho Federal de Contabilidade (CFC, 2019) chegou a catalogar 70.004 novas organizações contábeis, um crescimento de 4,9% entre os anos de 2018 e 2019. Além disso, o Relato Integrado (2019) apresenta um crescimento de 6,7% no registro de novos contadores. Sem dúvidas, esse crescimento se dá pelo aumento dos profissionais que se formam nas instituições de ensino superior no Brasil, tanto nas modalidades de ensino presencial, como à distância, e obtêm o Registro Profissional em Conselho Regional de Contabilidade.

Sendo um dos cursos mais procurados do Brasil, a contabilidade vem se tornando cada vez mais objeto de maior observância no cenário Brasileiro. De acordo com dados do Censo da Educação Superior no Brasil, o curso de ciências contábeis esteve entre os 20 cursos de graduação mais procurados do país em números de matrículas, como pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 1: Número de matrículas no curso de ciências contábeis no Brasil

Curso de Graduação em Ciências Contábeis	Ano	Número de matrículas	Ranking (entre os 20 cursos mais procurados)
	2015	358.452	4 ^o
	2016	355.425	5 ^o
	2017	362.042	4 ^o
	2018	359.840	12 ^o
	2019	358.240	12 ^o

Fonte: Os autores, com base nos dados do Censo de Educação Superior¹ (2021).

Nesse sentido, observa-se que o curso de ciências contábeis ainda é um dos cursos de graduação mais procurados do Brasil, com um alto número de matrículas anuais. Essa alta procura demonstra o crescimento da área contábil no país, bem como a expansão de novos contadores registrados que, como salientado anteriormente, chegou a registrar mais de 350.000 novos profissionais em 2019.

Além disso, surgiram inquietações acerca do baixo índice de graduados aprovados no Exame de Suficiência para Obtenção do Registro Profissional em Conselho Regional de Contabilidade, nas 1^a e 2^a edições do exame no ano de 2018 em Alagoas que, embora o percentual de aprovação tenha aumentado de 23,62% para 31,04%, esse número volta a cair, na 1^a edição do exame de 2019, para 26,63%, segundo dados do Conselho Federal de Contabilidade.

Contudo, entende-se que apenas o professor não pode ser responsabilizado pelo insucesso dos egressos no Exame supracitado, mas que, no entanto, acredita-se na “[...] formação do professor de contabilidade como eixo que busca dialogar com as mudanças que ocorrem na área contábil [...]” (LAFFIN; GOMES, 2016, p. 3), sendo um pressuposto fundamental para a aquisição de novas aprendizagens para o perfil do graduando, previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, de 2004.

¹ Dados referentes aos anos de 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 10 jul. 2021.

Visto isso, percebeu-se a necessidade de compreender como ocorre a formação do professor de contabilidade, responsável pela capacitação dos futuros contadores, bem como ressaltar a importância de uma formação pedagógica e didática para que esses profissionais sejam especializados para atuarem como docentes, buscando romper com a mera transmissão de conhecimentos contábeis.

Baseado nesse panorama, o estudo em tela buscará compreender como ocorre o processo de construção da identidade docente dos professores de ciências contábeis, com vistas a responder os seguintes questionamentos: **Como surge a “Identidade Docente” do professor de contabilidade?**

Diante disso, a presente pesquisa também explorará o que é necessário para se tornar professor-formador de novos contadores.

1.2. JUSTIFICATIVA

Com a ascensão da globalização e as novas exigências do mercado de trabalho, a área contábil também teve que modificar-se e ajustar-se ao novo. Não basta mais que a participação do contador no mercado de trabalho esteja restrito apenas à escrituração contábil com finalidade fiscal.

Nessa perspectiva, é preciso que essa modificação exista também dentro dos cursos de formação de novos profissionais de contabilidade, no sentido de dialogar com os discentes acerca das novas configurações das ciências contábeis nessa nova sociedade globalizada.

Por isso há a imprescindibilidade de se pensar como ocorre a formação do docente que irá atuar com a formação de novos contadores nos cursos de graduação. Laffin (2002, p. 22), aponta para a necessidade de pensar “[...] a construção de uma prática contábil que se configure pela preocupação com a inclusão social [...]”, que só será possível com o rompimento de metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem “[...] mecanicista e desprovida da compreensão das relações mais abrangentes do ensinar-e-aprender [...]”.

Além disso, torna-se imprescindível discorrer acerca do surgimento da construção da identidade docente para os professores de ciências contábeis, com vistas a uma formação que questione as metodologias tradicionais de ensino da área contábil e que considere os princípios de ensino e aprendizagem, baseados em

estratégias didáticas que permitam o graduando a compreender a complexidade das redes de relacionamento sociais que interferem nas ações profissionais do futuro contador.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Geral

Compreender como ocorre a formação pedagógica do professor de contabilidade no ensino superior.

1.3.2. Específicos

- Reunir informações quanto a pluralidade de fatores que compõe a identidade docente em fontes de estudos anteriores;
- Investigar os aspectos qualitativos na produção do conhecimento e formação crítica visando o profissionalismo necessário para o exercício da docência;
- Identificar quais são os fatores necessários para se tornar um professor de contabilidade.

1.4. ESTRUTURA DA PESQUISA

O trabalho está organizado da seguinte forma: No Capítulo 2, é apresentado o referencial teórico em que será demonstrado uma visão geral breve histórica da contabilidade e à docência, no âmbito da contabilidade, bem como uma breve revisão da literatura. Já no Capítulo 3, é apresentada a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho. No Capítulo 4, as conclusões da pesquisa efetuada.

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1. BREVE HISTÓRICO DA CONTABILIDADE NO BRASIL

A história da contabilidade está inteiramente ligada à história da humanidade (PELEIAS et. al., 2007). Nesse sentido, para compreender como o curso de ciências contábeis foi instituído no Brasil, é preciso saber sobre sua trajetória histórica. Reis, Silva e Silva (2007), salientam que a história da contabilidade no Brasil começou ainda no período colonial, quando houve a necessidade de controles contábeis nos principais Órgãos Públicos, que surgiram por volta de 1530. Foi nesse momento que se percebeu a possibilidade de ensinar e aprender acerca da contabilidade.

Nesse período histórico, devido ao grande desenvolvimento econômico da época, houve a necessidade de expansão colonial, que provocou, conseqüentemente, o aumento dos gastos, o que despertou a imprescindibilidade de profissionais que controlassem os gastos públicos. À vista disso, foi implantado o Erário Régio, um Órgão Público de controle fiscal criado pelo Marquês de Pombal, em 1761. Nesse órgão era centralizado todo o recurso financeiro da República, que tinha como presidente responsável o próprio Marquês de Pombal, à época, inspetor-geral do Tesouro.

De acordo com Reis et. al. (2007, p. 2) “[...] no Brasil, a primeira referência oficial à escrituração e relatórios contábeis ocorreu no ano de 1808, elaborada pelo Príncipe Regente D. João VI [...]” que, em carta, orientava a Colônia Brasil a seguir o modelo das partidas dobradas em contabilidade, que se trata de um sistema-padrão utilizado em empresas e/ou órgãos de contabilidade para registrar transações financeiras, “[...] pois existe o registro de uma dupla entrada [...] em que os valores são conferidos para verificar se houve o lançamento a débito e a crédito com valores iguais [...]” (CORREGIO, 2006, p. 28-29).

Ademais, percebendo a necessidade de através do Alvará de 23 de agosto, quando o fora criado a Real Junta do Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação. No entanto, o referido Alvará não fazia nenhuma menção à organização ou instituição de Aulas de Comércio no país.

A Real Junta do Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação, “[...] foi um tribunal superior de funções judiciais e administrativas implantado no Rio de Janeiro [...] no contexto da transferência da corte portuguesa para o Brasil [...]” (IMPERIAL..., 2016) e se tratava de um aparelho de estado luso-brasileiro (LOPES; GUIMARÃES,

2015). A instituição tinha a incumbência de agir nos negócios relacionados ao comércio, agricultura, fábricas e navegação, com vistas à promoção da indústria e comércio, realizando a matrícula de comerciantes, regulação dos comércios que entraram em falência, a pesca, os faróis, estradas, pontes e canais, operações de importação e entre outros. Além disso, a Real Junta “[...] manifestou importância singular na transformação do Rio de Janeiro em centro político e econômico do Império Português durante a administração joanina [...]” (Ibid., p. 2).

A partir de então, D. João VI criou a Casa da Moeda, o Banco do Brasil, a Real Biblioteca Pública Nacional (antes chamada de Real Biblioteca) e outras instituições com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico, educacional e a indústria e agricultura no Brasil. Porém, ainda assim, essas repartições tinham a intenção de empregar os burgueses vindos de Portugal (CANDIOTTO; MIGUEL; 2009).

A datar de 1808, o Príncipe D. João VI, criou, na cidade do Rio de Janeiro, uma cadeira de ciência econômica, através do Decreto de 23 de fevereiro do corrente ano.

De acordo com o Decreto:

[...] sendo absolutamente necessario o estudo da Sciencia Economica na presente conjunctura em que o Brazil offerece a melhor occasião de se pôr em pratica muitos dos seus principios, para que os meus vassallos sendo melhor instruídos nelle, me possam servir com mais vantagem [...]. Decreto sou servido crear no Rio de Janeiro, com o ordenado de 400\$000 para ir exercitar, conservando os ordenados dos dous lugares que até agora tem occupado na Bahia. As Juntas da Fazenda de uma e de outra Capitania e tenham assim entendido e fação executar. (BRASIL, 1808).

Ainda no mesmo Decreto, D. João VI nomeia José da Silva Lisboa, mais tarde Visconde de Cairú, como o primeiro professor de contabilidade do Brasil (REIS et. al., 2007; CANDIOTTO, MIGUEL; 2009).

[...] e por me constar que José da Silva Lisboa, Deputado e Secretario da Mesa da Inspeção da Agricultura e Commercio da Cidade da Bahia, tem dado todas as provas de ser muito habil para o ensino daquella sciencia sem a qual se caminha ás cegas e com passos muito lentos, e ás vezes contrarios nas materias do Governo, lhe faço mercê da propriedade e regencia de uma Cadeira e Aula Publica [...]. (BRASIL, 1808).

O Visconde de Cairú, José da Silva Lisboa, nasceu na Bahia em 1756, era formado em matemática e filosofia pela Universidade de Coimbra e, de acordo com Faria Júnior (2008), sua família de origem dispunha de poucos recursos financeiros. No entanto, Silva Lisboa foi um dos grandes inspiradores para algumas das principais

medidas instituídas no Brasil por D. João VI, além de assumir diversos cargos públicos durante o Império no Brasil (MINISTÉRIO DA FAZENDA, 1983).

No entanto, cabe salientar que, “[...] apesar da criação da referida cadeira, e de sua atribuição a Cairu, ela não ocorreu de forma pioneira na 1^a. década do século XIX [...]”, pois ele nunca ministrou nenhuma aula devido à “[...] constatação da incapacidade do professor designado para ministrá-las [...]” (PELEIAS et. al., 2007, p. 23).

Ao passo em que o Brasil se desenvolvia enquanto Império, outras leis foram sendo instituídas para que a economia crescesse. Dessa forma, mais à frente, através do Decreto 456/1846, o Príncipe Regente, oficializou as Aulas de Comércio na cidade do Rio de Janeiro, (REIS, et. al., 2007; CANDIOTTO, MIGUEL; 2009).

Conforme aponta o Decreto 456/1846:

[...] Hei por bem, tendo ouvido a Secção do Conselho d'Estado dos Negocios do Imperio, Approvar o Regulamento da Aula do Commercio da Cidade do Rio de Janeiro, que com este baixa, assignado por Joaquim Marcellino de Brito, do Meu Conselho, Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio, que assim o tenha entendido, e faça executar [...]. (BRASIL, 1846).

Salienta-se ainda que o Decreto nº. 456/1846, em seus 4 (quatro) capítulos, dispõe de orientações acerca de ano letivo, matrículas, exames de admissão, bem como instruções acerca da ação docente e conteúdos curriculares. Trata-se, além de um decreto, de um modelo a ser seguido para as instituições que ofertara as Aulas de Comércio durante o Império, dispondo de diretrizes e estratégias de ensino.

Para que o indivíduo pudesse frequentar o curso, o mesmo teria que passar por um exame de admissão, que acontecia nos últimos 15 (quinze) dias do mês de fevereiro. Além disso, de acordo com o art. 4º do referido decreto, “[...] Só poderão ser admittidos á matricula os Alumnos maiores de quatorze annos, e que no exame mostrarem saber Grammatica da Lingua Nacional, Arithmetica até ás proporções inclusive, e traduzir a Lingua Franceza, ou Ingleza [...]” (BRASIL, 1846). Os alunos poderiam participar do exame de admissão a partir dos 14 (quatorze) anos de idade.

Além disso, cada turma disporia de um professor (que era chamado de “Lente”) e de um substituto, que sucederia o professor, caso o mesmo não pudesse comparecer por alguma razão. A admissão de docentes e substitutos era feita por meio de concurso, onde seriam avaliados a partir de conhecimentos relacionados à:

[...] art. 19. [...] Arithmetica, Geometria, e Algebra; em Geographia geral, em Geographia Commercial, e em Geographia do Brasil; em Economia Politica, Direito Commercial; e na pratica das principaes operações, e actos commerciaes; e na arte da arrumação de livros [...]. (BRASIL, 1846).

De acordo com Candiotto e Miguel (2009, p. 9522²), o decreto “[...] revela que o currículo era composto de disciplinas de cunho prático, direcionadas a atender as necessidades no campo dos negócios [...]”. Vale ressaltar que as Aulas de Comercio levaram pouco menos de 100 (cem) anos para se desenvolver por diversas razões, entre elas o desinteresse da população, como apontam Reis et. al., (2007).

É fundamental destacar que a década de 1850 fora palco de muitas mudanças no que concerne à história da contabilidade no Brasil. Nesse mesmo ano foi instituído o Código Comercial Brasileiro, por meio da Lei nº 556/1850, em decorrência da grande ampliação econômica que ocorreu nesse período, juntamente com a “[...] expansão das estradas de ferro, das empresas de serviços urbanos e dos investimentos estrangeiros [...]” (PELEIAS et. al., 2007, p. 24).

Já em 1854, ocorreu a reformulação das Aulas de Comércio, por meio do Decreto nº. 769, de 09 de agosto, que se materializou com o Decreto nº. 1763 de 14 maio de 1856, que deu novos estatutos para as Aulas de Comércio da Corte. Conforme determina o Decreto nº. 1763 de 1856, foi criado o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, que se tratava de um curso de estudos, mantendo a duração de 2 (dois) anos, além de grandes mudanças na grade curricular (Ibid.). O conteúdo foi distribuído em 4 (quatro) cadeiras, divididas por 1º e 2º em cada ano.

1º ano
 1ª Cadeira. Contabilidade e Escripuração Mercantil.
 2ª Cadeira. Geographia e Estatistica Commercial.
 2º ano
 1ª Cadeira. Direito Mercantil.
 2ª Cadeira. Economia politica com applicação especial ao commercio e á industria. (BRASIL, 1856).

Segundo Peleias et. al. (2007), em comparação com o Decreto nº. 456/1846, os novos estatutos revelam a profundidade que essa nova reformulação promoveu para as Aulas de Comércio e para o curso de contabilidade, a posteriori.

Em 22 de agosto de 1860 é promulgada a Lei nº 1.083, que contém providências sobre os bancos de emissão, meio circulante e diversas companhias e

² É um número alto por se tratar de um artigo retirado de anais de evento científico.

sociedades, e corrige alguns problemas do Código Comercial de 1850. A lei em questão, determinou que empresas “[...] deveriam publicar e enviar ao Governo, em prazos determinados os balanços e as demonstrações contábeis, e após várias tentativas de implantação do Imposto de Renda [...]” (REIS et. al., 2007, p. 4).

Já em 1861, por meio do Decreto nº. 2741, houveram mudanças na organização do Instituto Comercial do Rio de Janeiro, onde o mesmo formaria um curso preparatório e outro profissional, com as seguintes cadeiras:

CURSO PREPARATORIO

1ª Cadeira. - Grammatica nacional, calligraphia, e desenho linear.

2ª Cadeira. - Francez.

3ª Cadeira. - Inglez.

4ª Cadeira. - Allemão.

CURSO PROFESSIONAL

1ª Cadeira. - Arithmetica completa, com applicação especial ao Commercio, Algebra, até as equações do segundo gráo; e Gometria, comprehendendo a planimetria e a stereometria.

2ª Cadeira. - Escripuração mercantil, e legislação de fazenda.

3ª Cadeira. - Geographia, e estatistica commercial.

4ª Cadeira. - Direito commercial, e economia política. (BRASIL, 1861).

Em seu art. 2, o Decreto afirma que as aulas poderão ser regidas por professores brasileiros ou estrangeiros, com tanto que dispusessem de conhecimentos específicos. No que se refere aos professores brasileiros, a admissão seria por meio de concurso público e em relação aos estrangeiros, estes seriam nomeados por Portaria “[...] em virtude de contracto prévio celebrado com o Ministro do Imperio, ou por sua ordem [...]”. Observa-se ainda que, para que os alunos possam se matricular, estes não precisarão de nenhuma habilitação anterior, com exceção do curso de Escripuração Mercantil, “[...] cuja matricula fica dependente da approvaçõ nas materias que fórmão o curso da Cadeira de Arithmetica [...]” (Ibid.).

Em 1863 uma nova reorganização em relação ao Instituto Comercial do Rio de Janeiro e definiu novos estatutos para a instituição. De acordo com Peleias et. al. (2007, p. 25):

[...] A duração do curso passou de dois para quatro anos, permitindo-se a admissão de maiores de treze anos de idade, aprovados em exame de Gramática Nacional e Caligrafia. As disciplinas do curso foram distribuídas nos quatro anos e a disciplina Escripuração Mercantil passou a ser oferecida no 3º. e 4º. Anos [...].

No entanto, ainda com essas alterações o curso não despertou o interesse dos jovens da época que, de acordo com Condiotto e Miguel (2009), preferiam um curso

secundário do que um curso profissional, o que lhes concediam um *status* de nobreza. O curso secundário era responsável por colocar os alunos nos caminhos para o ensino superior.

Novas mudanças ocorreram durante a década de 1870 e no início da década de 1880 no curso do Instituto Comercial do Rio de Janeiro. Com a publicação do Decreto nº. 7538, em 1879, foram excluídas as cadeiras de Francês, Inglês, Alemão, Caligrafia e Matemáticas, e os cargos de Diretor, Secretário e Porteiro (PELEIAS et. al., 2007).

Em 1882 o Instituto Comercial do Rio de Janeiro foi extinto devido o pouco apreço dos sujeitos, bem como os critérios de admissão no curso, que passaram a ser cada vez mais exigentes, além da dificuldade que o Instituto tivera para atender as demandas do comércio da época (Ibid.).

A partir da Proclamação da República, em meados do século XX, houveram também grandes mudanças no que concerne ao ensino comercial no Brasil. O país passava por uma grande crise que abarcava as esferas política, social e financeira, relacionadas a abolição da escravatura, o alto índice de analfabetismo, fome e miséria, atritos religiosos e uma grande dívida financeira por conta da guerra do Paraguai com a tríplice aliança da América Latina, formada por Brasil, Argentina e Uruguai (SILVA; ASSIS, 2015). Nada obstante, toda essa crise também refletiu na evolução da contabilidade, uma vez que essa ciência progride e/ou regride junto com a história da sociedade.

Em 1905, após a extinção do Instituto Comercial do Rio de Janeiro e, evidentemente, a Proclamação da República, surge a Academia de Comércio do Rio de Janeiro, através do Decreto nº 1339, de 1 de janeiro do corrente ano. De acordo com o artigo 1 do referido decreto, a Academia de Comércio do Rio de Janeiro se tratara de uma instituição pública, destinada à educação superior do comércio. Além disto, a Academia manteria dois cursos: um geral, que formaria guarda-livros³, perito judicial e empregos de Fazenda; e o outro superior, que formaria os indivíduos para os cargos consulares, como funcionários do Ministério das Relações Exteriores, atuação em companhias de seguros, chefes de contabilidade de estabelecimentos

³ “[...] era um profissional ou empregado incumbido de fazer os seguintes trabalhos da firma: elaborar contratos e distratos, controlar a entrada e saída de dinheiro, através de pagamentos e recebimentos, criar correspondências e fazer toda a escrituração mercantil. Exigia-se que estes profissionais tivessem domínio das línguas portuguesa e francesa, além de uma aperfeiçoada caligrafia [...]” (REIS; SILVA; SILVA, 2007, p. 4).

bancários e de grandes empresas comerciais. Ademais, de acordo com Peleias et. al. (2007, p. 26) “[...] o Decreto nº 1339/05 estendeu suas disposições à Escola Prática de Comércio de São Paulo e à extinta Academia de Comércio de Juiz de Fora [...]”.

Em 1915 ocorre a fundação do Instituto Brasileiro de Contadores Fiscais e, logo após, a Associação dos Contadores de São Paulo (1916) e o Instituto Brasileiro de Contadores (1916), na cidade do Rio de Janeiro.

A Academia de Comércio do Rio de Janeiro foi essencial para a edição do Decreto nº 4.724-a, de 23 de agosto de 1923, que teve o objetivo de equiparar os diplomas da Academia de Ciências Comerciais de Alagoas e de outras instituições brasileiras de ensino comercial, aos diplomas emitidos pela Academia do Rio de Janeiro.

Em 1924 aconteceu o 1º Congresso Brasileiro de Contabilidade, liderado pelo então senador por Alagoas, João Lyra. Nesse encontro inicia-se a discussão para a regulamentação da profissão de contador no Brasil, bem como a luta pela reforma comercial no país.

Já em 1927, posterior a ideia da instituição do Registro Geral de Contabilistas do Brasil, por Francisco D’Auria, contabilista, é inaugurado o Conselho Perpétuo, embrião do que, nos dias atuais, são os Conselhos Federais e Regionais de Contabilidade.

Entre 1930 e 1931, o Brasil vivera uma das mais grosseiras crises políticas. No entanto, após muitas lutas por parte dos profissionais contabilistas, a profissão é finalmente regulamentada através do Decreto nº 20.158 de junho 1931, do qual dispõem a também a reorganização do ensino comercial, com as mesmas referências reivindicadas no 1º Congresso Brasileiro de Contabilidade, em 1924.

Conforme salienta Peleias et. al. (2007, p. 26), o ensino comercial foi dividido em 3 (três) níveis a saber: propedêutico, técnico e superior,

[...] o propedêutico exigia o mínimo de doze anos para ingresso e realização de exames admissionais. No técnico, dividiu o ensino comercial em ramificações: secretário, guarda-livros e administrador-vendedor, com duração de dois anos, e atuário e perito contador, com duração de três anos. A análise da grade curricular revela a oferta de disciplinas contábeis aplicadas aos negócios mercantis, industriais, agrícolas e bancários [...].

Em 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1535, mudou a o nome do Curso de Perito Contador para Curso de Contador; em 1943, através do Decreto-Lei nº 6141, estabelece-se a Lei Orgânica do Ensino Comercial, na qual determina as bases de

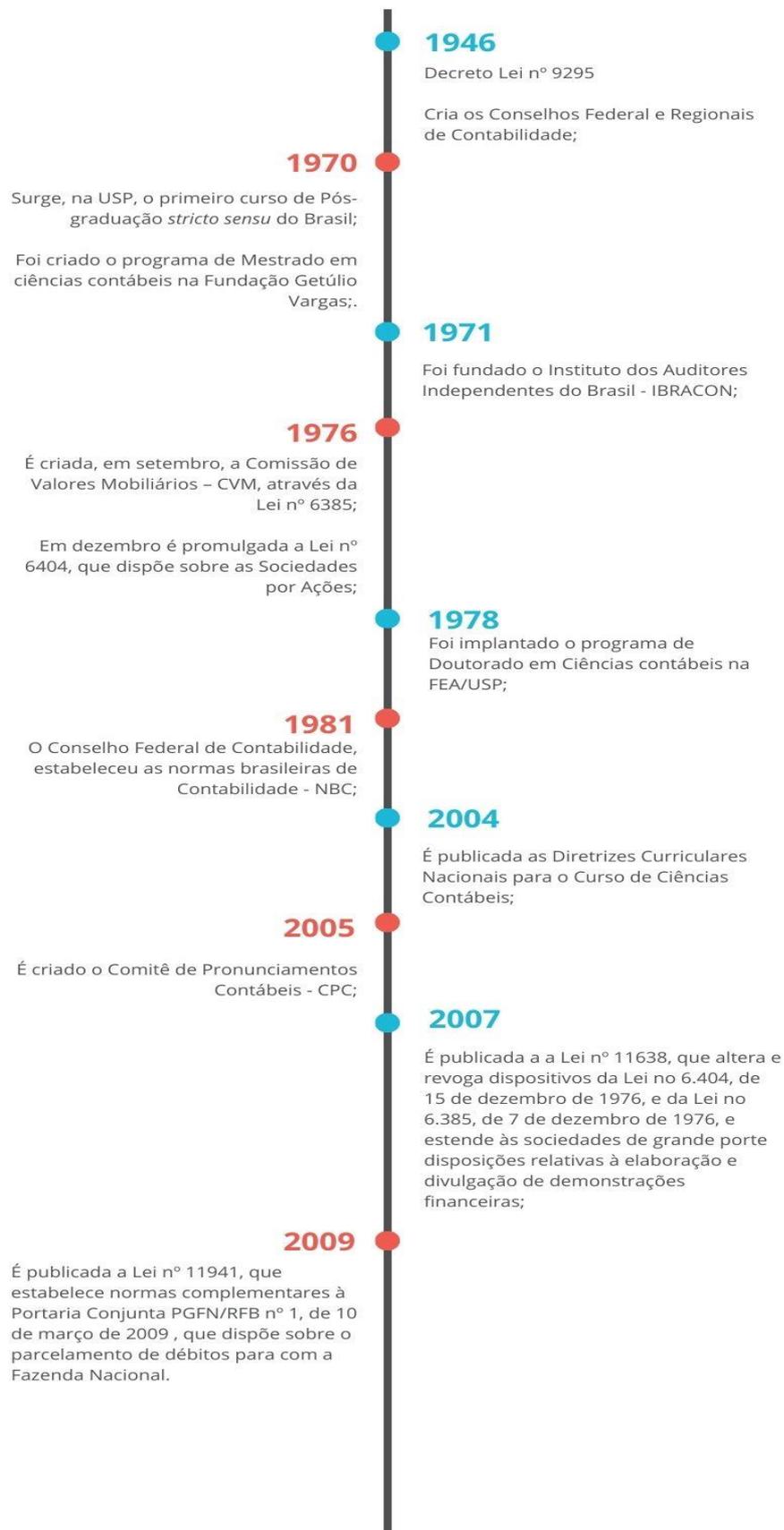
organização e de regime do ensino comercial, que é o ramo de ensino de segundo grau, destinado à (1) formação de profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio, funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados, (2) dar a candidatos ao exercício das mais simples ou correntes atividades no comércio e na administração uma sumária preparação profissional e (3) aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de profissionais diplomados (BRASIL, 1943).

Conforme aponta o Decreto-Lei nº 6141/1943, o ensino comercial seria ministrado em dois ciclos: (1) curso comercial básico, com duração de 4 (quatro) anos; (2) e os cursos comerciais técnicos (comércio e propaganda, administração, contabilidade, estatística e secretariado), no qual cada um teria a duração de 3 (três) anos.

Em setembro de 1945 surge o curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais, por meio do Decreto Lei 7.988, que se tratava de um ensino técnico de grau superior em Contabilidade “[...] com duração de quatro anos, concedendo o título de Bacharel em Ciências Contábeis aos seus concluintes [...]” (PELEIAS, et. al., 2007, p. 27).

Em uma linha do tempo, de 1946 até os dias atuais, pode-se identificar as seguintes ocorrências contábeis:

Figura 1: Linha do tempo sobre as principais ocorrências contábeis entre 1946 e 2009.



Fonte: Os autores, 2021, com base nos dados de Silva e Assis (2015).

Nesse sentido, a partir dos dados expostos, é possível afirmar que a história da contabilidade no Brasil foi e é totalmente influenciada por acontecimentos históricos relacionados a economia brasileira desde o Período Colonial.

Nesse sentido, se faz indispensável conhecer e os principais fundamentos dos quais a contabilidade está alicerçada, ao passo em que se reconheça o quanto as ciências contábeis vêm se adaptando, historicamente, às necessidades dos seus usuários, nos âmbitos público e privado, bem como a demanda de uma sociedade globalizada.

2.2. DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO E ELEMENTOS TEÓRICOS PARA COMPREENDER O TRABALHO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Quando se trata da formação docente para o ensino superior, esta se constitui como um elemento fundamental para a qualidade da educação e, posteriormente, para a qualidade do profissional que será formado e atuará na sociedade, bem como “[...] o conjunto de princípios e experiências organizadas, capazes de proporcionar um desenvolvimento profissional consistente [...]” (NASCIMENTO et. al., 2014, p. 32).

De acordo com Imbernón (2016, p. 139) “[...] a formação contribui para a inovação e a mudança do professorado e não apenas para o acúmulo de títulos acadêmicos [...]”.

O autor salienta ainda que, a partir dos anos 2000, obteve-se maior interesse das pesquisas relacionadas à formação de docentes para o ensino superior, o que contribuiu significativamente para as novas formas de atuação de professores em universidades, tendo em vista que a formação pedagógica não é obrigatória, legalmente, para esses profissionais.

Embora não seja obrigatória, a formação pedagógica para professores do ensino superior vem sendo realizada por algumas universidades, com vistas a melhorar o desempenho didático-pedagógico, assim como a inovação docente, gestão e avaliação na universidade.

No entanto, ainda que este seja um passo importante, essas formações ainda são com base em cursos de curta duração. Porém, “[...] isso não invalida a crescente preocupação com a formação docente na universidade, e podemos dizer que finalmente alguma coisa está mudando [...]” (Ibid., p. 140).

Corrêa e Ribeiro (2013), enfatizam que a docência no ensino superior não deve partir do princípio de que basta apenas domínio de conteúdo para dar aula e consideram a necessidade de compreender a complexidade da prática pedagógica e da formação de profissionais egressos desse nível de ensino.

De acordo com Pimenta et. al. (2003, p. 268) “[...] amplia-se a demanda desses profissionais por formação no campo dos saberes pedagógicos e políticos, o que indica um reconhecimento da importância desses para o ensinar bem [...]”. Ou seja, como salientado anteriormente, não basta que esses profissionais tenham conhecimentos técnicos, é preciso que estes dominem os princípios pedagógicos.

É nessa perspectiva que a formação pedagógica do docente universitário precisa assumir um caráter específico, “[...] ou seja, pressupõe que o docente conheça a fundo a profissão para a qual está ajudando a formar. Obviamente que isso não acontece em nossos cursos de ensino superior [...]” (FERREIRA, 2010, p. 87). Assim sendo, Freire (2011) salienta a necessidade que o docente precisa ter de apropriar-se enquanto sujeito de conhecimento, ou seja, de levar em consideração que ele não é o único detentor de todos os saberes práticos e teóricos de uma determinada ciência, mas que é responsável por criar possibilidades mútuas de produção de conhecimento.

À vista disso, o autor salienta que:

É preciso que, [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. (Ibid., p. 17).

É nesse sentido que o autor demonstra a necessidade de uma formação contínua do professor formador que se coloca tanto como sujeito, como quanto objeto de aprendizagem e ensino, pois “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]” (Ibid., p. 17), considerando que, apesar das diferenças existentes entre professor e aluno, um não existe sem o outro e não se reduzem a objeto um do outro.

Pimenta et. al. (2003), afirmam que o desenvolvimento profissional professor do ensino superior ocorre a partir da reflexão e avaliação das próprias práticas, no sentido de possibilitar o aprimoramento de suas estratégias e didática de ensino, bem como a formulação de soluções inovadoras para a aprendizagem significativa dos alunos, que superem o simplismo e abram novas alternativas.

Todavia, quando essa formação pedagógica não ocorre, os processos de ensino e aprendizagem são afetados, na medida em que o professor do ensino superior desconhece as possibilidades pedagógicas e os elementos didáticos construtivos de uma ação docente efetiva. Planejamento, metodologias e estratégias didáticas, organização do material e da sala de aula, avaliação processual do aluno e particularidades envolvidas nesse processo, são elementos significativos de uma prática pedagógica satisfatória e bem sucedida.

Uma das questões que merece grande destaque quando se trata da formação e atuação de professores de/para o ensino superior é a falta de exigência das políticas públicas educacionais no que concerne à formação desse professorado que contemple saberes específicos da prática docente de campo pedagógico (SOARES; CUNHA, 2010).

É nesse sentido que Benedito et. al. (1995, p. 120, *apud*, SOARES; CUNHA, 2010, p. 580), afirmam que:

[...] o professor universitário aprende a ser um professor através de um processo de socialização que é parcialmente intuitivo, autodidata ou, pior ainda, seguindo a rotina dos "anciãos". Isto é sem dúvida devido à falta de treinamento específico como professor universitário".

Nesse ponto de vista, é possível afirmar, diante de todo acervo teórico existente sobre a formação docente, que essa própria formação do professor para a atuação no ensino superior ocorre a partir de uma construção pessoal, com base no que esse indivíduo viveu como aluno e nas experiências adquiridas até o momento. Soares e Cunha (2010, p. 580) esclarecem ainda que “[...] o professor universitário constrói sua identidade docente a partir das vivências familiares, dos modelos de antigos professores, da própria experiência autodidata, das trocas com colegas e do *feedback* dos estudantes [...]”.

Os autores refletem ainda acerca de como a formação continuada de professores do ensino superior, por meio dos programas de pós-graduação, tendem a ser falhos quando não oferecem uma formação pedagógica em seu bojo, o que converge veementemente com o estudo de Nganga et. al. (2015), que buscou identificar os componentes curriculares de formação pedagógica sistematizada presentes nos Programas de Pós-Graduação – PPG *stricto sensu* brasileiros em Ciências Contábeis.

De acordo com o estudo, foram analisados 18 (dezoito) PPG e destes, considerando o total de disciplinas ofertadas, apenas 14 (quatorze) delas se referiam à formação docente; além disto, a pesquisa concluiu ainda que dessas 14 (quatorze) disciplinas, quando ofertadas, são em caráter optativo.

Diante desse cenário, se percebe que a formação do professor para o ensino superior, de forma geral, ainda foca unicamente na formação de pesquisadores e, especificamente em relação aos PPG de Ciências Contábeis, além de focar nesse sentido, continuam dando destaque a formação técnica.

2.2.1. O PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO ENSINO SUPERIOR

De acordo com o Relatório Síntese de Área: Ciências Contábeis (2018), em 2018 o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE avaliou de 1.101 (mil cento e um) cursos de Ciências Contábeis no Brasil, sendo que destes, 956 (novecentos e cinquenta e seis) são de Instituições de Ensino Superior – IES do âmbito privado e 145 (cento e quarenta e cinco) são de IES públicas. Essa porcentagem correspondente a 86,8% dos cursos avaliados. A região Nordeste teve 201 (duzentos e um) cursos avaliados, sendo 45 (quarenta e cinco) cursos de IES públicas e 156 (cento e cinquenta e seis) de IES privadas (BRASIL/INEP, 2019).

Outro dado que merece relevância é o quantitativo de cursos por modalidade; no ensino presencial, são 1.053 (mil e cinquenta e três) dos cursos avaliados, o que corresponde à pouco mais de 82%; e na modalidade de Ensino à Distância – EaD, foram 48 (quarenta e oito) cursos avaliados, ou seja, 4,4% do total, distribuído em todas as regiões do país. Além disso, de acordo com o INEP, no estado de Alagoas foram avaliados 11 (onze) cursos, dos quais tiveram presentes 603 (seiscentos e três) estudantes (BRASIL/INEP, 2019).

Essas estimativas permitem afirmar que o curso de ciências contábeis vem crescendo de forma acelerada nos últimos anos (ver tabela 1). Pode-se afirmar ainda que essa rápida evolução numérica do curso em tela indica uma crescente necessidade e a valorização desse tipo de profissional na sociedade.

O crescimento e a procura pelo curso de contabilidade proporciona, direta ou indiretamente, certo interesse por uma base docente de qualidade para obter, conseqüentemente, uma educação de qualidade e profissionais egressos aptos a atuarem nas mais diferentes esferas da sociedade.

Conforme declara Cornachione (2004, p.7, *apud*, ANDERE; ARAÚJO, 2008, p. 92), “[...] Uma educação eficaz e de qualidade sustenta-se, de certa forma, em seu corpo docente [...]”. É com base nessa afirmativa que se compreende que o professor de ciências contábeis não deve sustentar seus saberes acadêmicos unicamente nas práticas contábeis, mas entender e sustentar uma prática docente pautada em saberes e metodologias para um ensino didático-pedagógico.

No entanto, a partir dessa expansão dos cursos de contabilidade, principalmente em IES privadas, de acordo com os estudos de Pimenta et. al. (2002, p. 213), ocasionam a contratação de professores, “[...] em sua maioria, improvisados,

não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica [...].”

Acerca disto, Silva e Semzezem (2017), evidenciam ainda que a falta de formação pedagógica no processo de construção do docente do ensino superior é presumivelmente orientada, dentre as mais diversas razões, pela “cultura do essencial”, ou do que o sistema pensa ser “essencial”, que é o entendimento que para ser docente no ensino superior e basta o domínio do saber da área específica do conhecimento.

É nessa perspectiva, corroborando com as afirmativas de Freire (2011), que Laffin e Gomes (2016), enfatizam que, no âmbito da contabilidade, a formação de professores requer a necessidade de diálogo entre a ciência contábil e a pedagogia para que, de fato, ocorram mudanças na formação de novos contadores. Isso porque, para os autores, “[...] para ser contador não há a necessidade de ter formação pedagógica, mas para ser professor de contabilidade é imprescindível que esse compreenda a natureza pedagógica da função docente [...]” (Ibid., p. 3).

Os autores supracitados defendem a importância da formação pedagógica de professores de contabilidade para a compreensão da prática e da complexidade que sublinha à docência no ensino superior, bem como os conhecimentos específicos que a pedagogia pode oferecer para o exercício desse trabalho. Dessa forma:

[...] a formação não pode contrariar a unidade teoria e prática expressando apenas a qualificação da área específica de atuação, mas simultaneamente articulada com os desafios e demandas do cotidiano da sala de aula, que requer igualmente o domínio qualificado das relações pedagógicas. (LAFFIN; GOMES, 2016, p. 4).

À vista disso, percebe-se que há, atualmente, uma maior preocupação referente a formação do professor de ciências contábeis, exposta por meio de pesquisas e estudos de natureza científica, oriundos da preocupação de pesquisadores tanto da área da educação, quanto de ciências contábeis, em comprovar que não apenas a formação prática é importante, mas também a formação pedagógica, pensando na importância da qualificação do corpo docente de uma IES.

Laffin (2005), publicizou uma pesquisa em que afirmava que os professores da graduação de ciências contábeis manifestaram a necessidade de associar teoria e prática, tendo em vista que alguns professores mantinham uma distinção entre “disciplinas teóricas” e “disciplinas práticas”, desconsiderando a primordialidade da

qual Freire (2011) defende, que é o movimento dinâmico entre o saber e o fazer, pois trata-se de uma essencialidade da profissão docente. O autor afirma que não deve haver distanciamento entre teoria e prática no exercício da docência.

Frente a isto, o estudo de Laffin (2005) é fundamental para compreender como as “disciplinas teóricas” são marginalizadas e reduzidas à leitura e fichamento de textos ou questionários como “ferramentas” didáticas, o que exprime uma grande disparidade entre o que é dito e o que é feito pelos professores, já que

nas diferentes falas e inferências [...] percebe-se que a concepção de ensino-aprendizagem verbalizada pelos professores pesquisados fundamenta-se na correlação entre teoria e prática, mas ao mesmo tempo em que os professores diferenciam as disciplinas teóricas das disciplinas práticas, não diferenciam teoria da prática. (LAFFIN, 2005, p. 137).

Já as “disciplinas práticas”, de acordo com o autor, é valorizada pelos professores como sendo unicamente essenciais no curso de ciências contábeis, já que contam com “[...] o trabalho a partir de estudos de caso e valorizam os processos interativos professor-aluno e aluno-aluno [...]” (Ibid., p. 136). Essa cultura de “essencialidade curricular” de “disciplinas práticas” acaba passando para o aluno a mesma concepção errônea de disciplinas mais valorizadas e menos valorizadas no curso.

Laffin (2005, p. 138) afirma ainda que:

Esse conjunto de atividades denominadas pelo professor de prática no ensino da contabilidade é uma busca de aproximação da prática contábil. Essa concepção de exercitar a prática no ensino de contabilidade mostra que aquilo que professor faz é uma tentativa de transposição da sua prática da teoria, mas não exerce a atividade prática da prática no ensino.

Diante desta assertiva, Campos et. al. (2015, p. 2), destacam que a formação do profissional de contabilidade, no que concerne ao seu desempenho prático, necessita e aprimora-se com as disciplinas teóricas “[...] uma vez que com sua aplicação, é possível esclarecer os *porquês* de determinados procedimentos, e com isso explicar aspectos contábeis com maior facilidade [...]”. É a partir das disciplinas teóricas que o aluno pode refletir acerca das exigências sociais e do mercado de trabalho, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico, além de incentivar o aluno a repensar os próprios pontos de vista. Desta forma, as estratégias e metodologias didático-pedagógicas são essenciais nesse processo.

O professor enquanto mediador do conhecimento deve dispor de uma formação pedagógica sólida, que envolva seus alunos na aprendizagem e no gosto pela descoberta; o que acaba influenciando positivamente no desenvolvimento da capacidade intelectual dos mesmos. É nessa perspectiva que o docente deve trabalhar pedagogicamente com seus alunos, propondo resoluções de problemas, desafios e interação com os demais alunos e professores, o que não difere do que Laffin (2005) conceituou de “disciplinas práticas”.

Para tanto, sobre a formação pedagógica, Andere e Araújo (2008, p. 95), declaram que a mesma

[...] é importante e vai além de ministrar aulas, 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 [...]. Uma formação pedagógica consistente influencia na execução do trabalho do docente, uma vez que institui alguns conceitos e competências didático pedagógicas essenciais.

Porém, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDBEN, de 1996, a legislação mais abrangente no que se refere à educação, não concebe a docência no ensino superior “[...] como um *processo de formação*, mas sim como de *preparação* para o exercício do magistério superior [...]” (PIMENTA et. al., 2002, p. 214. Grifos das autoras), quando em seu artigo 66 afirma que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado [...]” (BRASIL, 1996).

No entanto, nesses mesmos cursos de pós-graduação, a “possível” formação pedagógica não ocorre e quando ocorre, é de maneira supérflua e/ou optativa, como já salientado nesse estudo (Nganga et. al., 2015).

Outro fator essencial para a atuação docente no ensino superior, é a construção de uma identidade docente que “[...] aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e comprometimento com aquilo que faz [...]” (IZA et al., 2014, p. 276, apud, LIMA; ARAÚJO, 2019, p. 59). A identidade docente permite ao professor a sua própria re-personificação, bem como a reflexão de sua *práxis*⁴.

É nesse sentido que Zabolotny et. al. (2020) evidenciam que a questão da identidade docente é oriunda da própria identidade social. O professor de

⁴ união dialética entre teoria e prática.

contabilidade é, antes disso, contador (é o que se presume), logo, é essa identidade que o mesmo levará para a sua prática docente. Esses autores problematizam ainda a questão da escassez de estudos acerca da identidade docente do professor de ciências contábeis. Não obstante, os autores salientam que a identidade do professor é uma construção cultural e social que ocorre a partir do contexto de convívio de cada docente.

Corroborando com esses autores, Lima e Araújo (2019, p. 59) afirmam que “[...] o processo de construção de identidades profissionais pauta-se pela não só pelo processo de formação convencional, mas também pela imersão no ambiente profissional e aprendizado da cultura de determinada profissão [...]”. Sendo assim, com o professor do curso de contabilidade não é diferente, tendo em vista que com a formação pedagógica fragilizada deste profissional, acaba ocasionando um choque de realidade no início da carreira desses docentes.

Nesse seguimento, Zabolotny et. al. (2020, p. 11) afirmam ainda que, de acordo com as pesquisas realizadas, a escolha profissional de ser professor de contabilidade é oriunda de diversos fatores, tais como:

[...] o contexto político, o ambiente, as motivações internas, as condições financeiras, as aptidões, os interesses, a personalidade do indivíduo, a região, a cultura, os valores, as crenças, o prestígio social, a vocação, o mercado de trabalho, a família, entre outros.

Essas motivações levam a um questionamento importante e essencial: oportunidade. Nem sempre a opção de ser professor de contabilidade advém de vontade, desejo, mas de oportunidade. “[...] a partir dos relatos percebe-se que a maioria dos professores escolheram a profissão docente devido a uma oportunidade de trabalho que surgiu [...]” (ZABOLOTNY et. al., 2020, p. 11). Isso pode implicar diretamente na relação entre o contador e o professor, entre o vir a ser desse profissional e a normalização de desconsiderar a formação pedagógica como essencial para o docente.

Ao mesmo tempo, o estudo realizado pelos autores supracitados destaca também para a dialogicidade e convivência dos professores com os alunos e a construção da identidade docente. Freire (2011, p. 91) enfatiza que a docência necessita do diálogo, pois é através dele que “[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros [...]”.

O diálogo, assim como a formação pedagógica do professor de contabilidade é essencial para o desempenho dos alunos dos cursos de graduação em ciências contábeis. É a partir dessa premissa que Cruz et. al. (2008) expõem a necessidade de conhecer os fatores que influenciam na aprendizagem (ou não) dos alunos de contabilidade.

Um dos aspectos fundamentais desse estudo realizado por Cruz et. al. (2008), é a questão da falta de preparo do corpo docente dos cursos de graduação em ciências contábeis. Waiselfisz (2000, p. 27, *apud* CRUZ et. al., 2008, p. 18) “[...] grande parte das discussões sobre a qualidade educacional centra-se no tema da docência [...]”, porém essas discussões também perpassam os contextos políticos, sociais e econômicos de um país.

Contudo, o estudo realizado por Waiselfisz (2000, *apud* CRUZ et. al., 2008), permitiu concluir que “[...] o desempenho dos alunos melhora à medida que cresce a escolarização do professor [...]” (CRUZ et. al., 2008, p. 19). Nessa perspectiva, salienta-se que a formação pedagógica do professor de contabilidade, se torna essencial uma vez que as metodologias e estratégias de ensino, corroborando com os saberes científicos, podem contribuir veementemente para o desempenho acadêmico dos alunos de graduação em ciências contábeis. Dessa forma, “[...] muitas vezes, um profissional de sucesso em determinado ramo de atuação não o será em sala de aula devido ao seu despreparo para o magistério [...]” (Ibid., p. 21).

Frente a isto, Ferreira (2015) denomina esses profissionais como “profissional liberal”, que significa dizer que a maioria dos professores de contabilidade são pessoas que se dedicam parcialmente à docência e ao exercício profissional de contador. O autor afirma que os cursos de graduação bacharelados formam para as diferentes profissões e que o magistério não é contemplado nesses currículos.

[...] Compreender o professor de contabilidade como um professor “profissional liberal” implica em considerar que o exercício da docência passa quase que invariavelmente por ser opção de exercício profissional paralela às suas atividades desenvolvidas junto ao mundo empresarial. (FERREIRA, 2015, p. 63).

Essa afirmativa corrobora com os estudos realizados por Araújo et. al. (2015)⁵, que afirmam que cerca de 47% dos professores de contabilidade, sujeitos da

⁵ A pesquisa contou com 574 docentes, onde 293 tinham a titulação de Mestres; 161 tinham a titulação de Doutores; 7 docentes com pós-doutorado; e 112 deles com titulação máxima de especialista ou detentores de MBA.

pesquisa, mantinham uma ou mais atividades ligadas à contabilidade, além da prática docente.

De acordo com Ferreira (2015), esses “profissionais liberais”, como o caso dos professores de contabilidade, em geral, tratam a docência como algo complementar (financeiramente falando) e de forma quase improvisada. Isto é, na maioria dos casos, esses professores nunca fizeram uma formação pedagógica para atuarem como professores no ensino superior. Trata-se de uma “[...] preocupação ausente tanto da parte dos professores quanto das instituições de ensino superior [...]” (Ibid.).

Ferreira (2015) salienta ainda que, por um lado os professores consideram que seus conhecimentos específicos acerca da contabilidade são suficientes para o exercício da docência no ensino superior, por outro lado compreendem que a docência, quando efetuada de forma adequada, é essencial para a formação dos alunos. O autor exprime a importância de romper com a cultura de que a docência é inata e de que para ser um bom professor, basta ser um bom profissional. É nesse sentido que afirma que “[...] ser contador e ser professor de contabilidade são exercícios profissionais imbricados, mas distintos entre si [...]” (Ibid., p. 64).

Silva et. al. (2021, p. 2), bem como os referenciais supracitados anteriormente, comprovam que “[...] nos cursos de Ciências Contábeis e outros bacharelados, de forma geral, não há investimentos continuados na profissionalização docente e o contato dos professores com disciplinas da didática/pedagogia ocorre na pós-graduação *stricto sensu* [...]”. Porém, na maioria dos cursos de mestrado e doutorado existem poucas ou nenhuma disciplina voltada para a formação docente, como salienta Nganga et. al. (2016). É nesse sentido que Laffin e Gomes (2016, p. 3), apontam que “[...] que estes conteúdos [pedagógicos] ainda estão à margem dos próprios objetivos da pós-graduação *Stricto Sensu* em contabilidade, uma vez que se mantém distante de ser objeto de estudos e de análises na formação requerida para ser professor [...]”.

A partir destas prerrogativas, as estratégias e práticas pedagógicas do profissional docente são referências essenciais no desenvolvimento do processo de aprendizagem e um diferencial na formação de um profissional, pois com a metodologia adequada, o processo de aprendizagem no desenvolvimento de habilidades de julgamento e tomada de decisão poderão assim serem alcançados.

Além disso, o professor de contabilidade deve, em sua prática docente, demonstrar que a formação do profissional contábil se vale com práticas que permitam

aos discentes desenvolver não somente suas competências técnicas, mas também permita a aquisição de conhecimentos que transformem a realidade.

Não obstante, os aspectos legais também são fundamentais para a compreensão da formação docente para o ensino superior. No entanto, cabe salientar que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), Lei máxima da educação brasileira, não deixa claro de que maneira deverá ser organizada a formação docente para atuar no ensino superior (BATISTA, 2011).

Batista (Ibid.), salienta que, no que tange a formação didática do docente que irá atuar no ensino superior, a legislação nada trata, apenas no que concerne à educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio). De acordo com Pimenta et. al. (2003, *apud*, BATISTA, 2011, p. 2):

[...] a formação de professores para exercer a docência no ensino superior não está bem definida na legislação, ao contrário dos demais níveis de ensino. Essa indefinição supõe que mesmo formado em licenciatura ou bacharelado, esses professores não tiveram uma formação adequada ou suficiente que fundamente sua prática docente no ensino superior.

Batista (2011) afirma ainda que nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* não há uma preocupação ou um sistema organizado que priorize a formação do professor que irá atuar no ensino superior. Isso porque, de acordo com o art. 66 da LDBEN (1996), “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. No entanto, ainda que o artigo referido trate da formação docente para o ensino superior, essa questão ainda é escassa na LDBEN (1996), o que abre lacunas para diversas interpretações.

Veiga (2006, *apud*, BATISTA, 2011), salienta que o art. 66 enfatiza que o profissional será preparado e não formado para o exercício da docência. Desta forma, a LDBEN (1996) não compreende a docência no ensino superior como um processo de formação e sim como uma preparação que será realizada pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de forma prioritária e não exclusiva. Entretanto, como já salientado anteriormente, os cursos de mestrado e doutorado em ciências contábeis, em sua maioria, não versam sobre o magistério no ensino superior, o que acaba gerando um efeito dominó na formação dos alunos de graduação.

2.2.1.1. A MASCULINIZAÇÃO DO CURSO/PROFISSÃO CONTÁBIL

Outro dado importante no que concerne à profissionalização do contador, é a masculinização da mesma, uma vez que, apesar do número de ingressantes femininas ter crescido no curso em tela no ano de 2016, nos anos que se seguiram, o percentual das matrículas de mulheres chegou a diminuir em até 2,60% em 2019, de acordo com Censo de Educação Superior, como consta na tabela 2.

Dentre diversas razões, infere-se que há uma cultura social acerca da divisão sexual do trabalho, onde há profissões para homens e para mulheres. No entanto, essa visão é modificada à medida em que homens e mulheres vão ocupando os mesmos espaços e as diversas profissões (LEMOS JÚNIOR et. al., 2015). A tabela 2 demonstra a diminuição percentual de ingressantes femininas no curso de ciências contábeis no Brasil entre os anos de 2016 e 2019:

Tabela 2: Número de integrantes femininas no curso de graduação em ciências contábeis no Brasil

Curso de Graduação em Ciências Contábeis	Ano	Número de matrículas de mulheres em %
	2016	57,8%
2017	57,0%	
2018	56,5%	
2019	55,2%	

Fonte: Os autores, com base nos dados do Censo de Educação Superior⁶ (2021).

Apesar de o estado de Alagoas ter obtido um ínfimo aumento percentual entre 2020 e 2021 no número de mulheres contadoras e técnicas em contabilidade, esse total demonstra como a profissão ainda é masculinizada. De acordo com o Conselho Federal de Contabilidade (2021), o percentual de contadoras em Alagoas representa 31,70%; e de técnicas apenas 7,39%. A tabela abaixo representa esse percentual de forma detalhada:

⁶ Dados referentes aos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 10 jul. 2021.

Tabela 3: Profissionais de Contabilidade Ativos por Gênero em Alagoas⁷

ALAGOAS				
ANO	FEMININO		MASCULINO	
	Contador	Técnico	Contador	Técnico
2020	1.208	309	1.613	781
	Total: 38,78%		Total: 61,21%	
2021	1.274	297	1.682	765
	Total: 39,09%		Total: 60,90%	

Fonte: Os autores (2021), com base nos dados do CFC, 2021.

A partir da tabela acima, percebe-se que em 2020 o número de mulheres contadoras e técnicas em contabilidade, representavam 38,78% do total; enquanto o total de homens equivalia à 61,21% dos registros ativos. Entre os anos de 2020 e 2021 houve um aumento de pouco menos de 0,4% no total de mulheres contadoras e técnicas em contabilidade em relação aos homens de mesma profissão, o que permite afirmar que, embora a desigualdade institucionalizada ainda seja mantida na contabilidade, minimamente, as mulheres estão passando a ocupar esses espaços e profissões que, historicamente, seria “para homens”.

⁷ Pesquisa realizada no dia 01 de agosto de 2021, considerando o mesmo período de 2020. Não foi possível obter os registros dos anos de 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019 devido a manutenção desses dados no Conselho Regional de Contabilidade de Alagoas – CRC/AL, que é o órgão que fornece as informações para o CFC. Disponível em: <<https://www3.cfc.org.br/spw/crcs/ConsultaPorRegiao.aspx?Tipo=0>>. Acesso em 01 ago. 2021.

3. METODOLOGIA

A pesquisa científica decorre de um “[...] conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento [...]” (GIL, 2008, p. 8) e como um meio de buscar respostas para problemas e indagações oriundas da própria teoria e/ou de práticas. Já a metodologia, trata-se de um caminho de lógico escolhido pelo pesquisador no processo de investigação científica.

Nesse sentido, a metodologia científica no ramo da pesquisa, “[...] se ocupa do estudo analítico e crítico dos métodos de investigação [...]” (ZANELLA, 2011, p. 22).

Desta forma, para se chegar às respostas para tais indagações, é necessário alinhar a pesquisa a uma boa metodologia a fim de explicar e modificar conceitos e ideias antes sem explicação.

Com essa finalidade e com vistas a se chegar no objetivo proposto, adotar-se-á, nesse estudo, a metodologia de pesquisa qualitativa, que trata de “[...] um conjunto de práticas materiais interpretativas que dão visibilidade ao mundo [...]” e transformam a realidade em uma série de representações envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Além disto, a metodologia qualitativa de pesquisa, de acordo com Zanella (2011, p. 99) “[...] preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para a análise dos dados [...]”.

Essa metodologia de pesquisa busca observar, selecionar, interpretar e registrar o que ocorre no ambiente natural. Ainda nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa é descritiva, isto é, se preocupa em descrever fenômenos por meio dos significados dispostos no próprio ambiente.

O processo, na pesquisa qualitativa, é essencial para compreender como determinado fenômeno se manifesta. Nesse sentido, o resultado ou produto em si, não é uma preocupação dessa metodologia (Ibid.). além disto, os pesquisadores qualitativos “[...] tendem a analisar seus dados indutivamente, isto é, as abstrações são construídas a partir dos dados [...]” (Ibid., p. 100).

Nesse sentido, compreendendo a pesquisa científica como vasta e múltipla, no estudo em tela, fora adotado enquanto procedimento, a pesquisa bibliográfica. De acordo com Sousa et. al. (2021, p. 65), a pesquisa bibliográfica “[...] tem a finalidade

de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas [...]”. Ademais, os autores afirmam ainda que toda e qualquer pesquisa científica tende a iniciar por meio da pesquisa bibliográfica, uma vez que o autor necessita buscar em outras obras já publicadas, elementos teóricos relevantes para conhecer e analisar o tema em que deseja investigar.

De acordo com Lakatos e Marconi (1992, p. 44), tem como finalidade “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto [...]” com o objetivo de fazer com que o pesquisador obtenha um reforço analítico de suas pesquisas e/ou manipulação de suas informações.

É válido salientar que a pesquisa bibliográfica não pode vir através de qualquer material escrito, é necessário rigorosidade na coleta de material e a elaboração de um plano de trabalho que permita que o pesquisador analise e aprofunde suas investigações acerca do tema escolhido.

Desta maneira, para a realização deste estudo, foi realizada uma consulta sistemática ao Google Acadêmico e ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

A busca e seleção dos artigos, teses e/ou dissertações ocorreu entre julho e agosto de 2021, restringindo-se apenas às publicações com idioma português.

Desta maneira, foram utilizados os seguintes descritores: formação de professores de contabilidade; formação pedagógica de professores de contabilidade; docência em contabilidade; metodologia de trabalho docente em contabilidade; perfil docente em ciências contábeis.

Por haver, consideravelmente, poucos estudos acerca da formação pedagógica de professores de contabilidade, não foi utilizado a cronologia como meio para a inclusão dos mesmos. Sendo assim, foram incluídos no estudo artigos que:

- (1) tratassem da formação docente em contabilidade;
- (2) ter descrito formação pedagógica em/para professores de ciências contábeis;
- (3) possuir artigo, tese ou dissertação nas plataformas virtuais. Foram realizadas, inicialmente, leituras dos resumos dos artigos selecionados de modo a identificar os critérios de inclusão.

Portanto, com vistas a pensar as novas possibilidades ocupacionais do profissional de contabilidade, o presente estudo permitiu refletir sobre novos processos formativos da/na trajetória do docente de contabilidade, visando a contribuir para se pensar novos contornos da formação docente, a partir de um viés pedagógico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resgate dos fatos históricos presentes na pesquisa em tela, permitiu delimitar uma linha de partida de como a contabilidade surgiu e de como se constituiu enquanto curso de graduação, compreender os percalços da contabilidade como é atualmente, além de permitir entender como se deu a inserção e formação do professor de ciências contábeis.

Com base nos dados históricos e nas considerações teóricas deste estudo, foi possível interpretar que a formação pedagógica do docente de contabilidade não é, na maioria das vezes, levada em consideração enquanto objeto de pesquisa científica ou enquanto meio de reflexão da *práxis*, já que a formação acadêmica desse futuro professor não é suficiente para a atuação em sala de aula, o que implica veementemente nos aspectos qualitativos e na produção de conhecimento e formação crítica necessária para o exercício da docência desses profissionais.

É nessa perspectiva e corroborando com Freire (2011), que se deve considerar que um dos principais elementos da formação docente é a reflexão crítica sobre sua própria prática, que quando não realizada, resulta diretamente e negativamente na forma como esse professor irá formar outros professores e/ou profissionais.

O autor considera que a reflexão da *práxis* deve aproximar o professor ao máximo dos conhecimentos epistemológicos, o que ele chama de rigorosidade metódica. É com base na rigorosidade científica e metódica que o docente irá “[...] reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão [...]” (FREIRE, 2011, p. 19).

No entanto, observa-se que a falta de legislação pertinente acerca da formação pedagógica para a atuação docente em cursos de ensino superior no Brasil é um dos fatores que deslegitimam os saberes pedagógicos necessários para esse futuro professor.

Desta forma, ao alcançar o objetivo proposto de identificar os fatores necessários para se tornar um professor de contabilidade e respondendo as questões norteadoras da pesquisa: “Como surge a ‘Identidade Docente’ do professor de contabilidade? E o que é necessário para se tornar professor-formador de novos contadores?” que, de acordo com os dados da pesquisa em tela, compreende-se que a formação de professores para o ensino de contabilidade deve ser feita por meio dos

programas de pós-graduação *stricto sensu*, levando em conta a óbvia demanda do crescimento dos cursos de graduação e das matrículas em ciências contábeis.

Contudo, percebe-se ainda que nem as instituições e nem a própria CAPES dispõem de um plano estratégico para a formação pedagógica dos professores de contabilidade, deixando vulnerável a formação dos professores e dos próprios estudantes da graduação.

No entanto, reitera-se ainda que, embora a formação pedagógica do professor de ciências contábeis deverá ser realizada por programas de pós-graduação *stricto sensu*, na realidade é mínima a existência de disciplinas voltadas para a apropriação do fazer pedagógico, o que interfere desfavoravelmente na construção da identidade docente do professor de contabilidade.

Isto posto, a partir da obtenção das informações quanto a pluralidade de fatores que compõe a identidade docente do professor de contabilidade em fontes de estudos anteriores, percebeu-se que a construção da identidade docente desses profissionais ocorre durante:

- A trajetória de vida do sujeito,
- Através do processo formativo e;
- Durante sua prática em sala de aula.

Nesse sentido, há a discrepância identitária quando, no decorrer desse percurso, esse professor extrapassa um desses quesitos que compõe a identidade docente.

Diante desse cenário, há a necessidade de transformação das universidades e dos cursos de formação acadêmica para futuros professores de contabilidade, com o objetivo de estruturar a formação pedagógica para o ensino superior, bem como a elaboração de ações permanentes de formação pedagógica, seja nos programas de pós-graduação ou na própria graduação em si, ao formar grupos de apoio pedagógico, compartilhamento de experiências docentes etc.

Ainda que a formação pedagógica para a atuação no ensino superior não seja obrigatória no meio legislativo, é preciso que esta seja incentivada e valorizada pelas universidades, não como um estorvo, mas como um dos pilares da universidade, que é o ensino de qualidade.

RECOMENDAÇÕES FUTURAS

Diante de todo contexto abordado, recomenda-se que:

- Que sejam realizadas pesquisas acerca da comparação formativa entre os programas de pós-graduação *stricto sensu* entre IES públicas e privadas;

REFERÊNCIAS

- ANDERE, M. A.; ARAÚJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **R. Cont. Fin. USP.**, São Paulo, v. 19, n. 48, p. 91 - 102, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcf/a/gKGFsKXNKZqfc5mMrk9ppXh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2021.
- BATISTA, E. R. M. Políticas de formação para o professor do ensino superior. In: Reunião Anual da ANPED, 34, 2011. Natal, RN. **Anais...** Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0160.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 1.339, de 9 de janeiro de 1905.** Declara instituição de utilidade pública a Academia de Commercio do Rio de Janeiro, reconhece os diplomas por ela conferidos, como de caráter oficial; e dá outras providencias. Rio de Janeiro, 1905. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1339-9-janeiro-1905-612623-publicacaooriginal-135659-pl.html>>. Acesso em: 09 de ago. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 121, de 31 de janeiro de 1842.** Regula o provimento das Cadeiras da Aula do Commercio. Rio de Janeiro, 1842. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/385926/publicacao/15820262>>. Acesso em: 02 de ago. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 1763 de 14 maio de 1856.** Dá novos Estatutos á Aula do Commercio da Côrte. Rio de Janeiro, 1856. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1763-14-maio-1856-571246-publicacaooriginal-94337-pe.html>>. Acesso em: 09 de ago. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 20.158 de junho 1931.** Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Rio de Janeiro, 8 de junho de 1931. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>>. Acesso em: 09 de ago. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 2741, de 09 de fevereiro de 1861.** Dá nova organização ao Instituto Commercial do Rio de Janeiro. Coleção de Leis do Império do Brasil.
- BRASIL. **Decreto nº 4.724-A, de 23 de agosto de 1923.** Equipara os diplomas da Academia de Sciencias Commerciaes de Alagôas e de outras instituições, aos da Academia de Commercio do Rio de Janeiro e dá outras providencias. Senado Federal, 23 de agosto de 1923. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-4724-a-23-agosto-1923-567677-publicacaooriginal-90975-pl.html>>. Acesso em: 09 de ago. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 456, de 6 de julho de 1846.** Manda executar o regulamento da Aula do commercio da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1846. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-456-6-julho-1846-560426-publicacaooriginal-83232-pe.html>>. Acesso em: 09 de ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 456, de 6 de julho de 1846.** Manda executar o regulamento da Aula do commercio da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1846. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-456-6-julho-1846-560426-publicacaooriginal-83232-pe.html>>. Acesso em: 29 de jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7538, de 15 de novembro 1879.** Extingue as cadeiras de francez, inglez, allemão, calligraphia e mathematicas e os logares de Director, Secretario e Porteiro do Instituto Commercial. Colecção de Leis do Império do Brasil.

BRASIL. **Decreto nº 769, de 9 de agosto de 1854.** Autorisa o Governo para reformar a Aula do Commercio desta Côrte, e a elevar á quantia de vinte mil réis a contribuição dos alumnos. S/L, 1854. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-769-9-agosto-1854-558392-publicacaooriginal-79624-pl.html>>. Acesso em: 2 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943.** Lei Orgânica do Ensino Commercial. Rio de Janeiro, 28 de dezembro de 1943. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09 de ago. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 7988, de 22 de setembro de 1945.** Dispões sobre o ensino superior de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis e Atuariais.

BRASIL. **Decreto-lei no. 1535, de 23 de agosto de 1939.** Altera a denominação do Curso de Perito-Contador e dá outras providências.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório síntese de área:** Ciências Contábeis. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2018/Ciencias_Contabeis.pdf> . Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico:** Censo da Educação Superior (CES) de 2016. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em 10 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico:** Censo da Educação Superior (CES) de 2017. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf>. Acesso em 10 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico:** Censo da Educação Superior (CES) de 2018. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6960488>. Acesso em 10 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico:** Censo da Educação Superior (CES) de 2019. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf>. Acesso em 10 jul. 2021.

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto de 23 de fevereiro de 1808.** Crêa na cidade do Rio de Janeiro uma cadeira de Sciencia Economica. Bahia, 1808. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dim/DIM-23-2-1808.htm>. Acesso em: 29 de jul. 2021.

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 1.083, de 22 de agosto de 1860.** Contendo providencias sobre os Bancos de emissão, meio circulante e diversas Companhias e Sociedades. Rio de Janeiro, 1860. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim1083.htm>. Acesso em: 09 de ago. 2021.

CAMPOS, L. C.; MACHADO, T. R. B.; RECH, I. J. O ensino da Teoria da Contabilidade em cursos de graduação e em cursos de Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. In: Congresso UFU de Contabilidade, I, 2015. Uberlândia, MG. **Anais...** Disponível em: http://www.cont.facic.ufu.br/sites/cont.facic.ufu.br/files/5-2980-2981_ensino_de_teor%C3%ADa_da_contabilidade.pdf. Acesso em 21 ago. 2021.

CANDIOTTO, L. B.; MIGUEL, M. E. B.. O curso de ciências contábeis na educação brasileira: das aulas de comércio ao curso superior de ciências contábeis (1808-1951). In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, IX., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3699_2182.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Relato Integrado 2018.** Disponível em: < https://cfc.org.br/wp-content/uploads/2020/06/relato_CFC_2018-1.pdf>. Acesso em 10 jul. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Relato Integrado 2019.** Disponível em: < https://cfc.org.br/wp-content/uploads/2020/09/relato2019_CFC_FINAL.pdf>. Acesso em 10 jul. 2021.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B.. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fKHpmcmQS3yTtkMFkCzyBzq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CORREGIO, O. **A contribuição da teoria de Luca Pacioli [1445-1517] para a solidificação universal do método das partidas dobradas.** Orientador: Ana Maria Haddad Baptista. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/13347/1/HCS%20-%20Orlando%20Corregio.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2021.

CRUZ, C. V. O. A.; CORRAR, L. J.; SLOMSKI, V. A. Docência e o Desempenho dos Alunos dos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil. **Contabilidade Vista & Revista**, Minas Gerais, v. 19, n. 4, p. 15-37, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=197014583002>. Acesso em: 14 jul. 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. cap. Introdução, p. 15-42.

FARIA JUNIOR, C. **O pensamento econômico de José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairú**. Orientador: José Jobson de Andrade Arruda. 2008. 352 p. Tese (Doutorado em História Econômica) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.abphe.org.br/uploads/Banco%20de%20Teses/O%20pensamento%20econ%C3%B4mico%20de%20Jos%C3%A9%20da%20Silva%20Lisboa,%20Visconde%20de%20Cair%C3%BA.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

FERREIRA, M. M. **Docência no Ensino Superior: aprendendo a ser professor de contabilidade**. Orientador: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. 2015. 168 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7660/TeseMMF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FERREIRA, V. S.. As especificidades da docência no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, vol. 10, núm. 29, jan./abr., 2010, pp. 85-99. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444006.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. (Formato: ePub).

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

IMPERIAL Junta do Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação. *In*: DICIONÁRIO Período Imperial. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional MAPA – Memória da Administração Pública Brasileira, 2016. Disponível em: <<http://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/359-junta-do-comercio-agricultura-fabricas-e-navegacao>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

LAFFIN, M. **De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. Orientador: Maria Ester Menegasso. 2002. 203 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82933>. Acesso em: 6 jul. 2021.

LAFFIN, M.; GOMES, S. M. S. Formação Pedagógica do Professor de Contabilidade: O Tema em Debate. **Education Policy Analysis Archives/Archivos**

Analíticos de Políticas Educativas, Arizona, Estados Unidos, v. 24, p. 1-27, 2016.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/305629551_Formacao_do_professor_de_contabilidade_O_tema_em_debate. Acesso em: 13 jul. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico:**

procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: atlas, 1992.

LEMONS JÚNIOR, L. C.; PAULO DA SILVEIRA, N. S.; SANTINI, R. B. A feminização da área contábil: um estudo qualitativo básico. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 9, n. 1, 31 mar. 2015. Disponível em: <

<http://www.repec.org.br/repec/article/view/1244>>. Acesso em 22 jul. 2021.

LIMA, J. P. R. de; ARAUJO, A. M. P. de. TORNANDO-SE PROFESSOR: ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES DE CONTABILIDADE. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 059–080, 2019. DOI: 10.14392/ASAA.2019120204.

Disponível em: <https://asaa.anpcont.org.br/index.php/asaa/article/view/568>. Acesso em: 28 ago. 2021.

LOPES, W. M.; GUIMARÃES, C. G. A “Real Junta do Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação do Estado do Brasil e Seus Domínios Ultramarinos”: Os “homens de Negócios” na edificação do Estado Luso-Brasileiro, 1808-1822. In: Encontro Regional de História ANPUH-RJ, XII., 2006. Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2006. Disponível em: <

<http://snh2015.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/ic/Walter%20de%20Mattos%20Lo pes.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. **Ministros da Fazenda, 1808-1983**. Rio de Janeiro, 1983.

NASCIMENTO, F. S. C.; BRANDT, A. G.; MAGALHÃES, N. R. A formação do docente no ensino superior: uma reflexão sobre as dimensões profissionalismo e profissionalização. **Rev. Fac. Educ.**, Mato Grosso, ano 12, v. 21, n. 1, p. 31-52, jan./jun. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3973>. Acesso em: 26 jul. 2021.

NGANGA, C. S. N.; ALVES BOTINHA, R.; JOSÉ MIRANDA, G.; ARAUJO LEAL, E. Mestres e Doutores em Contabilidade no Brasil: Uma Análise dos Componentes Pedagógicos de sua Formação Inicial. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2016. DOI:

10.15366/reice2016.14.1.005. Disponível em:

<https://revistas.uam.es/reice/article/view/2709>. Acesso em: 21 ago. 2021.

PELEIAS, I. R.; SILVA, G. P.; SEGRETI, J. B.; CHIROTTO, A. R. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Cont. Fin.** - USP, v. 18, São Paulo - Edição 30 anos de Doutorado, p.19-32, junho 2007. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/rcf/a/xYXTw4XrWb6FJc7HnbFnpkw/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 2 ago. 2021.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no Ensino Superior: construir caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003, p. 267-278.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA (ORG.), Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. cap. 16, p. 267-278. ISBN 85-7139-479-2.

REIS, A. J.; SILVA, S. L.; SILVA, C. C. A. A História da Contabilidade no Brasil. **Rev. UNIFACS**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 1-13, 2007. Disponível em: <<https://revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/view/299>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SILVA, M. S.; ASSIS, F. A. A história da contabilidade no Brasil. **Periódico Científico Negócios em Projeção**. v.6, n.2, 2015. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao1/article/view/579>>. Acesso em: 2 ago. 2021.

SILVA, T. G. M.; SEMZEZEM, P. Formação pedagógica docente para a educação superior no Brasil: elementos para uma reflexão. In: Jornada Internacional de Políticas Públicas, VIII, 2017. São Luís, MA. **Anais...** Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/formacaopedagogicadocente para a educacao superior no brasil elementos para uma reflexao.pdf>>. Acesso em 21 ago. 2021.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. DA. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária?. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 7, n. 14, 31 dez. 2010. Disponível em: <<https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/18/14>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83/2021. Disponível em: <<https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2336>>. Acesso em: 06 ago. 2021.

SPLITTER, K. **Percepção de estudantes e professores universitários sobre a profissão do contador**. Orientador: José Alonso Borba. 2013. 125 p. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/123148/323238.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011.

ZABOLOTNY, S. R.; COSTA, L. C.; QUINTANA, A. C. Identidade Docente: um estudo com professores pós-graduação Stricto Sensu em Ciências Contábeis. In: USP International Conference in Accounting, 20, 2020. São Paulo, SP. **Anais...** Disponível em: <
<https://congressosp.fipecafi.org/anais/20UspInternational/congressao-consultar-trabalho-por-area-tematica.html>>. Acesso em: 14 jul. 2021.