

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE**

**GIOVANA BOLZAN**

**COMPETÊNCIAS DOCENTES:**  
**UM ESTUDO COM PROFESSORES DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS**  
**CONTÁBEIS NO RIO GRANDE DO SUL**

Porto Alegre

2018

**GIOVANA BOLZAN**

**COMPETÊNCIAS DOCENTES:  
UM ESTUDO COM PROFESSORES DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS  
CONTÁBEIS NO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Controladoria e Contabilidade.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Ivanice Vendruscolo

Porto Alegre

2018

#### CIP - Catalogação na Publicação

Bolzan, Giovana

Competências docentes: um estudo com professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul / Giovana Bolzan. -- 2018.

121 f.

Orientadora: Maria Ivanice Vendruscolo.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Ensino. 2. Ciências Contábeis. 3. Competências Docentes. 4. Professor de Contabilidade. I. Vendruscolo, Maria Ivanice, orient. II. Título.

**GIOVANA BOLZAN**

**COMPETÊNCIAS DOCENTES:  
UM ESTUDO COM PROFESSORES DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS  
CONTÁBEIS NO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Controladoria e Contabilidade.

Aprovada em: Porto Alegre, 15 de janeiro de 2018.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Ivanice Vendruscolo - Orientadora

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – PPGCONT - UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Márcia Bianchi

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – PPGCONT - UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Romina Batista de Lucena de Souza

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – PPGCONT - UFRGS

---

Prof. Dr. Clovis Antônio Kronbauer

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – PPGCC - UNISINOS

Para meu amado pai, *in memoriam*.

Meu primeiro e maior mestre que, infelizmente, por fatos inexplicáveis da vida, não pôde ver a conclusão deste trabalho.

Que o exemplo e a solidão dolorosa da ausência se convertam em luz para as nossas vidas.

Para Cila e Gabriela.

## RESUMO

BOLZAN, Giovana. **Competências docentes: um estudo com professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul**. 2017. 123 fls. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

A atual conjuntura do Ensino Superior em Ciências Contábeis é marcada por crescentes e rápidas transformações nos contextos educacional, acadêmico, social e cognitivo, razão pela qual, a busca por uma educação de qualidade passa por uma sólida formação inicial e continuada dos docentes. Nesse contexto, a pesquisa, utilizando como embasamento teórico a Matriz de Competências Docentes elaborada por Vendruscolo (2015), objetiva analisar a operacionalização de competências docentes pelos professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul (RS). Trata-se de um estudo descritivo, quantitativo e de levantamento (*survey*), realizada por meio de questionário *online*. A amostra, efetivada por acessibilidade, foi composta por 243 professores e ou coordenadores de curso de graduação presencial no RS, que lecionavam disciplinas do eixo de formação profissional do currículo de Ciências Contábeis na data da pesquisa. Os resultados indicam que, em quase 65% dos itens avaliados, os professores apresentaram mais dificuldades do que facilidades para operacionalizar as suas competências docentes - em todas as questões relacionadas às competências pedagógica e didática e na maior parte das questões que envolviam aspectos reflexivos e tecnológicos. A análise revela docentes que intermediam o processo de ensino e aprendizagem, que apresentam domínio técnico e que possuem facilidade de comunicar o conteúdo específico; em contrapartida, revela docentes com dificuldades para dominar, repensar e aplicar na prática conhecimentos de tecnologia da informação e das teorias de ensino e aprendizagem. Adicionalmente, quanto maior o tempo de docência, tanto mais facilmente o professor de Ciências Contábeis concebe as atividades de ensino, utiliza conhecimentos técnicos e tecnológicos, além de, mais frequentemente, estar disposto a moldar sua forma de comunicação, a buscar aprimoramento técnico e didático e a trabalhar questões relacionadas com o processo de ensino e com atividades de ensino. Nesse sentido, a presente dissertação contribui com dados empíricos da área do ensino contábil colaborando para o desenvolvimento da pesquisa acerca da formação para a docência em nível de graduação, possibilitando a análise de aspectos demográficos dos docentes do Ensino Superior de Graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul, o conhecimento de seus esforços para operacionalizar as competências docentes, corroborando os achados de estudos anteriores na área contábil. A pesquisa permite, por meio da reflexão sobre os esforços dos professores para operacionalizar as competências docentes, a verificação de aspectos relevantes relacionados ao ensino no âmbito da Contabilidade, de forma a auxiliar os próprios docentes e as instituições formativas na identificação de possíveis dificuldades pedagógicas nas práticas docentes em busca de oportunidades de melhoria no processo de atuação e de profissionalização do professor de Ensino Superior em Ciências Contábeis.

**Palavras-chaves:** Ensino. Ciências Contábeis. Competências Docentes. Professor de Contabilidade.

## ABSTRACT

The current scenario of the Accounting Faculties is marked by fast and growing changes in the educational, academic, social and cognitive contexts. Thus, the pursuit of a high standard education goes through a solid early and continuous training of professors. Given that, the ongoing survey took as a basis the "Matriz de Competências Docentes", formulated by Vendruscolo (2015), aims to analyze how professors in the Accounting field from Rio Grande do Sul (RS)-Brazil practice their teaching abilities. The present study was classified as descriptive with a quantitative approach; a cross-sectional strategy was chosen, and the data collection was performed by an online questionnaire. The sample, obtained by accessibility, consisted of 243 lecturers or coordinators of by attendance courses who taught professional qualification subjects in the Accounting Faculties. The results show that, in around 65% of the evaluated items, professors had more difficulties than ease to practice their teaching abilities - in every question related to pedagogic and didactic competences and in the major part of the questions related to reflexive and technological aspects. The analysis brought up those lecturers who know how to mediate the teaching-learning process, technically dominate and easily communicate the specific subject. On the other hand, it unveiled lecturers with difficulties to dominate, rethink and apply the knowledge about technology of information and teaching-learning theories. The more experience the professor had in the field of teaching classes, the easier he conceived the lectures and activities, utilized technical and technological knowledge, as well as, more frequently was willing to shape his way of communication, to seek technical and didactic improvement and to labor teaching process and teaching activities related issues. In doing so, the current dissertation contributed with empiric data concerning the accounting sciences education, collaborating to the development of research in the field of teaching training and qualification in the formation of professors. Hence, it enabled the analysis of demographic aspects of Accounting Sciences Faculties professors at RS and the awareness of their efforts to operationalize the teaching abilities, corroborating previous data from the accounting sciences area. This research, by means of the thought about the professors' efforts to operationalize the teaching abilities, allows the verification of relevant aspects related to the teaching task in the field of Accounting Sciences, in order to support both professors and institutions in identifying possible teaching difficulties in the tuition practice, towards pursuing improvements in the performance and professionalization of professors in the Accounting Sciences field.

**Keywords:** Teaching. Accounting. Teaching abilities. Accounting professors. Tuition.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atuação docente no âmbito das Ciências Contábeis .....	16
Figura 2 - Delimitação do estudo .....	17
Figura 3 - Classes de competências docentes em Contabilidade.....	28
Figura 4 - Diagrama de declividade (Scree Plot) para variáveis de esforço (a) e de frequência (b).....	46
Figura 5 - Gênero dos respondentes por fase do ciclo de vida .....	53
Figura 6 - Frequências em relação às atitudes das IES no apoio de atividades de capacitação.....	55
Figura 7 - Gráficos de barras de erros para fatores de esforço em relação à formação básica.....	83
Figura 8 - Diagrama de barra de erros para fator em relação à formação continuada (esforço) .....	85
Figura 9 - Diagrama de barra de erros para fatores de frequência em relação à formação básica (frequência).....	87
Figura 10 - Diagrama de barra de erros para fator programa de preparação para a docência oferecido pela IES que trabalha em relação à formação continuada (frequência) ..	88
Figura 11 - Diagrama de barra de erros para fatores em relação à formação continuada (frequência).....	91
Figura 12 - Diagrama de barra de erros para o fator e não participação em cursos de formação para a docência (frequência).....	93
Figura 13 - Diagrama de barra de erros para grupo dos respondentes (frequência).....	94

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competência Técnica .....	29
Quadro 2 - Competência Didáticas e Pedagógica .....	31
Quadro 3 - Competência Comunicativa .....	33
Quadro 4 - Competência Reflexiva .....	34
Quadro 5 - Competência Tecnológica .....	35
Quadro 6 - Variáveis da pesquisa .....	42
Quadro 7 - Matriz da percepção do esforço para operacionalização das competências docentes pelos professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul.....	72
Quadro 8 - Matriz de frequência de operacionalização das competências docentes pelos professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul.....	77

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de cursos de Ciências Contábeis no Brasil e no Rio Grande do Sul em 2017 .....	19
Tabela 2 - Quantitativo de cursos de Ciências Contábeis conforme o conceito CPC em 2017/20	
Tabela 3 - Resultado dos testes estatísticos dos dados na utilização da análise fatorial .....	45
Tabela 4 - Variância total explicada – método de extração: análise dos componentes principais para variáveis de esforço .....	47
Tabela 5 - Variância total explicada – método de extração: análise dos componentes principais para variáveis de frequência .....	48
Tabela 6 - Perfil da amostra da pesquisa por atributo (grupo dos respondentes, gênero, faixa etária, tempo de carreira docente e região de atuação no RS) .....	51
Tabela 7 - Perfil da amostra da pesquisa por atributo (carga horária de trabalho semanal, número médio de alunos, IES de atuação, número médio de disciplinas presenciais e EaD) .....	53
Tabela 8 - Resultado do teste qui-quadrado de Pearson entre as variáveis categóricas (atitudes das IES) e tipo de IES .....	56
Tabela 9 - Perfil da amostra da pesquisa por atributo (formação acadêmica e preparação para o exercício do magistério superior em Ciências Contábeis).....	57
Tabela 10 - Formação para a docência .....	59
Tabela 11 - Desenvolvimento de competências pedagógicas .....	61
Tabela 12 - Frequência de participação em eventos de educação continuada.....	62
Tabela 13 - Percepção do esforço de operacionalização das competências docentes dos professores de Ciências Contábeis no RS.....	64
Tabela 14 - Frequências de operacionalização das competências docentes dos professores de Ciências Contábeis no RS.....	67
Tabela 15 - Matriz de Cargas Fatoriais após Rotação Ortogonal Varimax e Coeficiente Alfa de Cronbach para os dados referentes à percepção de esforço.....	70
Tabela 16 - Matriz de Cargas Fatoriais (Pesos) após Rotação Ortogonal Varimax e Coeficiente Alfa de Cronbach para os dados referentes às frequências.....	75
Tabela 17 - Correlação de Pearson para variáveis de esforço e tempo de carreira docente .....	79
Tabela 18 - Correlação de Pearson para variáveis de frequência e tempo de carreira docente	80

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA .....	12
1.2	OBJETIVOS .....	14
<b>1.2.1</b>	<b>Objetivo Geral.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Objetivos Específicos .....</b>	<b>14</b>
1.3	JUSTIFICATIVA .....	15
1.4	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO .....	16
<b>2</b>	<b>REVISÃO TEÓRICA .....</b>	<b>18</b>
2.1	CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS .....	18
2.2	FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS .....	22
2.3	COMPETÊNCIAS PARA DOCÊNCIA EM CONTABILIDADE.....	26
<b>2.3.1</b>	<b>Competência Técnica.....</b>	<b>28</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Competências Didática e Pedagógica.....</b>	<b>30</b>
<b>2.3.3</b>	<b>Competência Comunicativa.....</b>	<b>32</b>
<b>2.3.4</b>	<b>Competência Reflexiva.....</b>	<b>33</b>
<b>2.3.5</b>	<b>Competência Tecnológica .....</b>	<b>35</b>
2.4	TRABALHOS CORRELATOS .....	36
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>39</b>
3.1	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA .....	39
3.2	POPULAÇÃO-ALVO DO ESTUDO E AMOSTRA .....	40
3.3	DADOS E INSTRUMENTO DE COLETA DOS DADOS.....	41
3.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	43
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>51</b>
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	51
4.2	ANÁLISE DO GRAU DE ESFORÇO PARA OPERACIONALIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES .....	63
4.3	ANÁLISE DA FREQUÊNCIA DE OPERACIONALIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES .....	66
4.4	MATRIZ DE OPERACIONALIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES.....	70
<b>4.4.1</b>	<b>Matriz de Percepção do Esforço.....</b>	<b>70</b>
<b>4.4.2</b>	<b>Matriz de Frequências.....</b>	<b>75</b>

4.5	ANÁLISE DE CORRELAÇÃO DO TEMPO DE CARREIRA DOCENTE COM O ESFORÇO E COM A FREQUÊNCIA.....	79
4.6	ANÁLISE DA RELAÇÃO DA FORMAÇÃO COM A OPERACIONALIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES.....	81
4.6.1	<b>Análise da relação da formação com o esforço para operacionalização das competências docentes.....</b>	<b>82</b>
4.6.2	<b>Análise da relação da formação com a frequência para operacionalização das competências docentes.....</b>	<b>85</b>
5	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>95</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>
	<b>APÊNDICE A – IES COM CURSOS PRESENCIAIS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO RS.....</b>	<b>108</b>
	<b>APÊNDICE B – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA .....</b>	<b>109</b>
	<b>APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....</b>	<b>110</b>
	<b>APÊNDICE D – RESULTADOS DOS TESTE T PARA AMOSTRAS INDEPENDENTES .....</b>	<b>116</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A atual conjuntura do Ensino Superior é marcada por crescentes e rápidas transformações nos contextos educacional, acadêmico, social e cognitivo. O desenvolvimento científico e tecnológico é, em parte, responsável por diversas mudanças na maneira como os professores buscam preparar seus alunos para o mercado de trabalho.

No âmbito das Ciências Contábeis, a preparação dos contadores para o exercício da profissão ocorre, precipuamente, nos cursos de graduação. Nesse contexto, o professor atua como agente do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo um espaço de construção e troca de conhecimento.

Enquanto prática social, a docência é um processo contínuo e permanente que implica ideias de formação do docente, reflexão e crítica a respeito dos conhecimentos (SLOMSKI; MARTINS, 2008). A formação “supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. [...] Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação” (MOITA, 1992, p.115); o processo no qual vai sendo construída a identidade do docente enquanto tal (NÓVOA, 1995).

Em função disso, a formação do docente, a ser desenvolvida em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, deve contemplar não apenas conhecimentos e habilidades profissionais, mas também algum tipo de capacitação própria e específica (MASETTO, 2012) de forma a permitir ao professor o exercício adequado do seu papel (VASCONCELOS, 1996).

Todavia, à exceção dos docentes provenientes das licenciaturas, boa parte dos professores não contou com uma “[...] formação sistemática necessária à construção de uma identidade profissional para a docência” (SLOMSKI, 2007, p.2). Isso também pode ser identificado na área contábil; muitas vezes, ocorre que o processo de transição de discente a docente, se concretiza sem uma efetiva preparação para o exercício da docência contábil (SLOMSKI, 2007).

Para desenvolver-se de forma que contemple satisfatoriamente os anseios da sociedade, o docente necessita compreender que a prática educativa se realiza a partir dos diversos elementos que circundam sua vida (MIRANDA, 2010). De acordo com Vendruscolo (2015), no contexto educacional, o docente deve ser capaz de dominar o processo de ensino-aprendizagem, ter conhecimentos pedagógicos, da teoria e da prática, de planejamento, de didática, de administração da escola. No contexto acadêmico, ele deve possuir domínio dos conteúdos disciplinares específicos associados ao entendimento de aspectos teóricos que cercam o assunto em determinada área, da sua área de atuação e da prática profissional, fornecendo ao aluno uma visão

mais atualizada do conteúdo. No contexto cognitivo, o docente deve ter condições de analisar situações, complexas ou não, de refletir, de promover a autorreflexão, de saber escolher conhecimentos e técnicas, de analisar criticamente ações e resultados, de aprender de forma contínua. No contexto social, deve saber relacionar-se com os alunos, comunicar-se adequadamente, transformar ideias e conhecimento em mensagens de ensino claras, envolver os alunos e trabalhar em equipe (VENDRUSCOLO, 2015).

Dessa forma, ganham força questionamentos a respeito de aspectos qualitativos da formação docente na Contabilidade, pois, assim como em qualquer outro nível de ensino, é desejável que seus professores desenvolvam competências docentes e construam conhecimentos específicos das disciplinas que ministram (VANCONCELOS, 2009; SLOMSKI *et al.*, 2013; VENDRUSCOLO, 2015).

A análise efetuada sobre a percepção do docente é capaz de permitir a busca de melhorias no ensino da Ciência Contábil, uma vez que possibilita a identificação de ações de formação mais adequadas à realidade do processo de desenvolvimento docente.

## 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

O processo de ensino e aprendizagem, no âmbito educacional, envolve precipuamente dois agentes: docentes e discentes; ambos responsáveis em igual medida pelo resultado do processo. Por muito tempo, acreditou-se que o docente era o único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, mas essa concepção foi superada, e hoje sabe-se que a relação entre eles é marcada pela bidirecionalidade (BARIANI; PAVANI, 2008).

Nesse contexto, percebe-se a necessidade de uma sólida formação docente para a busca por uma educação de qualidade. Esse processo envolve a formação inicial e o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenvolve, possuindo relação com a trajetória pessoal, a profissional e o percurso formativo (ISAIA; BOLZAN, 2008).

No Brasil, os cursos de formação de professores em Contabilidade, nos níveis de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, nem sempre estão adequados à formação do professorado (ANDERE; ARAÚJO, 2008) e comumente carecem de meios para o desenvolvimento de competências docentes (LAFFIN, 2005; SLOMSKI, 2007; VASCONCELOS, 2009; ENGEL; VENDRUSCOLO; BIANCHI, 2015), o que tem motivado a busca de instrumentos para a melhoria da qualidade docente no âmbito das Ciências Contábeis.

A formação pedagógica em programas regulares de graduação e de pós-graduação tem, cada vez mais, sido recomendada por estudos que tratam da formação do docente de Ciências Contábeis (IUDICIBUS; MARION, 1986; IUDICIBUS; NOSSA, 1999; MARION, 2000; SWAIN; STOUT, 2000; GIORGI; PIZOLATO; MORETTIN, 2001; LAFFIN, 2005; ANDERE; ARAÚJO, 2008; VASCONCELOS, 2009; MARSHAL *et al.*, 2010; MIRANDA, 2010; DEL MUNDO; REFOZAR, 2013; SLOMSKI *et al.*, 2013; ARAÚJO *et al.*, 2015; LIMA *et al.*, 2015; VENDRUSCOLO, 2015).

Diversas questões instigam o trabalho cotidiano do professor e exigem procedimentos de análise, de reflexão, e de tomada de decisão, dentre outros. Ser professor implica o manejo de técnicas, mas exige, também, uma atuação pautada no desenvolvimento contínuo de conhecimentos, habilidades e atitudes.

A atuação do professor, diante das diretrizes do sistema de ensino, é, portanto, estratégica e determinante para a consolidação da prática curricular no contexto de sala de aula; sua visão do mundo, da sociedade e da educação tendem a influenciar diretamente no tipo de encaminhamento que será dado à prática pedagógica, a qual está intimamente associada à formação docente e à construção dos saberes e competências docentes do professor (VERDUM, 2013).

No âmbito da Contabilidade, diversos autores buscaram identificar competências docentes, entre os quais se destacam: Nossa (1999), Swain e Stout (2000), Giorgi, Pizolato e Morettin (2001), Vasconcelos (2009), Marshal *et al.*, (2010), Del Mundo Refozar (2013), Slomski *et al.* (2013) e Vendruscolo (2015, 2017). Segundo Vendruscolo (2015, p.52), “as competências docentes representam o conjunto de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) relacionadas entre si que o professor mobiliza e articula para obtenção dos objetivos educacionais e para a resolução das situações oriundas no processo de ensino e aprendizagem”.

Das competências docentes, decorre a ação pedagógica e, desta, o fazer pedagógico que, para Fernandes (2008), pode ser compreendida como uma prática intencional não reduzida à questão didática ou às metodologias de ensino e aprendizagem, mas articulada à educação e ao conhecimento, datada e situada, numa relação dialética prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. Logo, a prática docente está relacionada ao saber-fazer do professor repleto de nuances, de significados (VERDUM, 2013). Em vista disso, “[...] a prática docente no contexto da sala de aula não pode ser encarada como um exercício meramente técnico, marcado pelo atendimento às prescrições curriculares desenvolvidas por outrem. Os aspectos que perpassam o ofício do professor são múltiplos e complexos, inviabilizando qualquer tentativa de redução da sua ação” (CRUZ, 2007, p. 197).

Cada vez mais, a operacionalização das competências docentes tem assumido posição de destaque quando a investigação diz respeito à educação superior (VENDRUSCOLO, 2015). Nesse âmbito, evidencia-se a importância de resgatar o papel do professor, de pensar sua formação, refletir sobre sua atuação e preocupar-se com a qualidade do corpo docente em função da importância que ele desempenha no contexto do ensino em Ciências Contábeis. Assim, a questão que motiva esta pesquisa é: *como ocorre a operacionalização das competências docentes pelos professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul?*

## 1.2 OBJETIVOS

O propósito desta pesquisa está elaborado em objetivo geral e objetivos específicos.

### 1.2.1 Objetivo Geral

Considerando o contexto e o problema, o objetivo geral da pesquisa é descrever a operacionalização de competências docentes pelos professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

Sempre analisados em conjunto com o objetivo geral, os objetivos específicos são os seguintes:

- a) descrever as características demográficas<sup>1</sup> dos professores de Graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul;
- b) apresentar o grau de esforço e a frequência para operacionalização das competências docentes pelos professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul;
- c) correlacionar o tempo de docência com o esforço e com a frequência para a operacionalização das competências docentes pelos professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul;

---

<sup>1</sup> Gênero, faixa etária, tempo de carreira docente, região de atuação, carga horária de trabalho, número médio de alunos por turma, IES de atuação, número médio de disciplinas ministradas por semestre na modalidade presencial e EAD, preparação para o exercício da docência, formação acadêmica, formação para a docência e desenvolvimento de competências pedagógicas.

- d) analisar a relação da formação dos docentes de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul com o esforço por eles percebido e com a frequência para operacionalizar as competências docentes.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

O impacto de mudanças nos contextos educacional, acadêmico, social e cognitivo decorrente do desenvolvimento científico e tecnológico tem, cada vez mais, influenciado a formação dos contadores. Essas transformações precisam ser assimiladas e reproduzidas no contexto de sala de aula; isso, todavia, tem demandado alterações nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, nas funções e atribuições dos professores, refletindo em suas competências docentes.

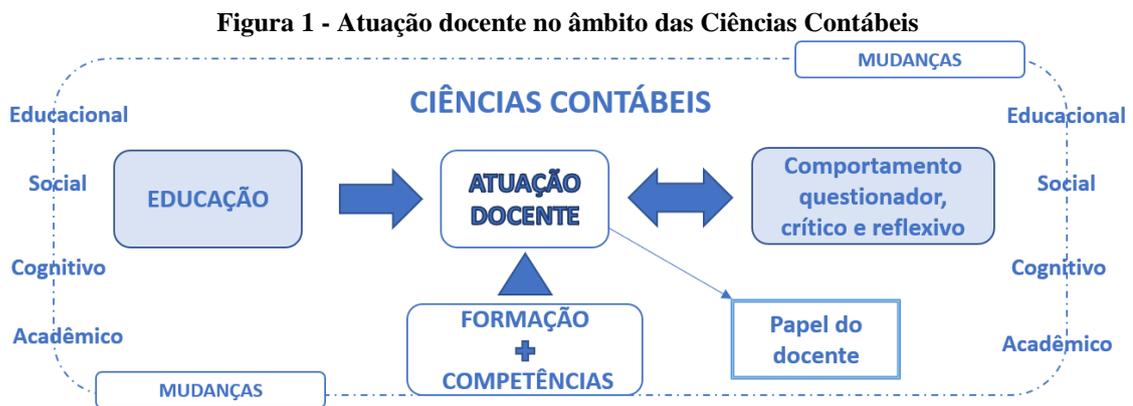
Em vista disso, têm ganhado destaque pesquisas sobre ensino com ênfase na atuação do docente pautadas na sua formação e na sua qualificação pedagógicas no âmbito das Ciências Contábeis no Brasil tais como: Nossa (1999), Swain e Stout (2000), Marshal *et al.* (2010), Miranda (2011), Del Mundo e Refozar (2013), Slomski *et al.* (2013), Vendruscolo (2015), Araújo *et al.* (2015) e Lima *et al.* (2015).

A revelação da necessidade de se buscarem novos horizontes para essa ciência por meio de investigações mais aprofundadas está relacionada à complexidade da atuação docente e da necessidade do desenvolvimento de competências específicas para o alcance dos objetivos educacionais, além da carência de programas de formação continuada articulados às reais necessidades das práticas pedagógicas.

A pesquisa sobre a docência é vista como um espaço de autoformação, pois submete a atuação ao exame crítico auxilia o professor a encontrar soluções e conduzir sua atuação de forma melhor (OLIVEIRA; SILVA, 2012). Isso revela a necessidade de repensar o ensino da Contabilidade em busca de um enfoque crítico, mediante o qual se pretende contribuir para a reflexão da importância da capacitação do professor no processo educacional, para a reflexão da própria prática docente e para a discussão a respeito desse tema em pesquisas sobre educação contábil.

As mudanças ocorridas no contexto educacional devem ser assimiladas e reproduzidas no contexto de sala de aula. A atuação docente - pautada na educação e no comportamento questionador, crítico e reflexivo do docente - pressupõe uma formação docente associada ao desenvolvimento de competências docentes (Figura 1). Dessa forma, a pesquisa permite, por meio da reflexão sobre os esforços dos professores para operacionalizar as competências

docentes, a verificação de aspectos relevantes relacionados ao ensino no âmbito da Contabilidade, de forma a auxiliar os próprios docentes e as instituições formativas na identificação de possíveis dificuldades pedagógicas nas práticas docentes em busca de oportunidades de melhoria no processo de atuação e de profissionalização do professor de Ensino Superior em Ciências Contábeis. Ademais, não foram identificados estudos com o mesmo enfoque deste, razão pela qual a presente pesquisa contribuirá na verificação da realidade deste Estado.



Não menos importante, cabe salientar que, segundo Coelho (2007, p.74) “[...] o debate educacional é sempre instigador e tem o dom de renovar esperanças e expectativas de crescimento pessoal e coletivo em todos os aspectos”. A verdadeira educação pressupõe que professor e aluno se empenhem no sentido de articular o processo de construção do conhecimento; por conseguinte, não são sem motivo as inquietações a respeito dos aspectos educacionais e, de modo geral, as que serão desenvolvidas na presente pesquisa.

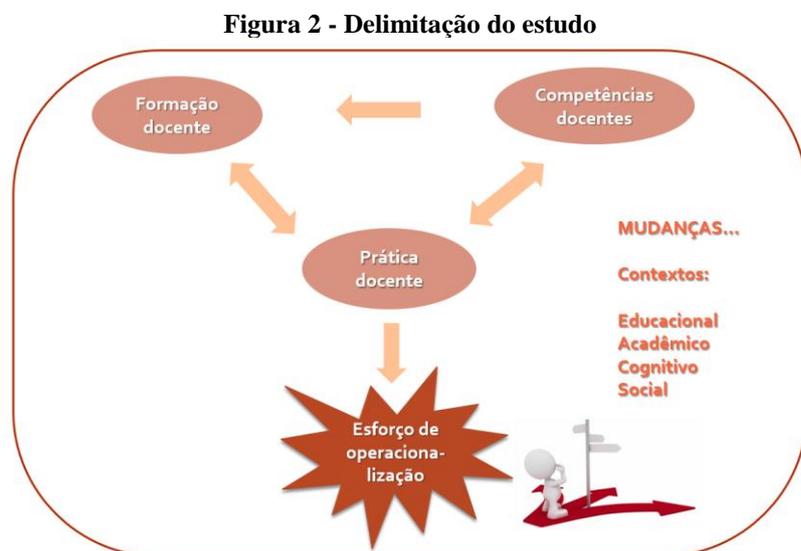
#### 1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Quando o assunto de que se trata é a educação superior, há diversas variáveis que poderiam ser estudadas, tais como o corpo docente, o corpo discente, o currículo, avaliação da qualidade, entre outras.

A presente pesquisa objetiva estudar o modo como ocorre a operacionalização das competências docentes pelos professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul. Ou seja, de forma mais ampla, a reflexão dar-se-á no âmbito da prática docente pela percepção do sujeito. Para tal, são consideradas as percepções dos docentes que lecionam disciplinas no currículo de Contabilidade nos cursos de graduação presencial em Ciências

Contábeis no Rio Grande do Sul, sem considerar os demais agentes que participam do processo de ensino e aprendizagem.

O docente passa por um processo de formação; essa formação pressupõe o desenvolvimento de determinadas competências docentes, as quais são necessárias à sua atuação na prática de sala de aula. Ocorre que, muitas vezes, em função de constantes e rápidas transformações nos contextos educacional, acadêmico, cognitivo e social, os docentes se deparam com dúvidas, inquietações e questões que passam a exigir soluções em relação às suas práticas, o que será parte da investigação da pesquisa por meio da análise da percepção de esforço desses docentes em relação à operacionalização das competências, o que resta esquematizado na Figura 2.



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Ainda que a análise das demais perspectivas pudesse gerar informações relevantes, estudar a formação do professor, a partir da sua própria percepção, permite levá-lo à reflexão, podendo auxiliar no processo formativo, contribuir na produção de mudanças nas práticas desses docentes e influenciar na qualidade do ensino.

## 2 REVISÃO TEÓRICA

Neste capítulo, são abordados os fundamentos teóricos que embasam o presente estudo. Primeiramente, como pano de fundo, a reflexão é pautada no contexto do Ensino Superior em Ciências Contábeis. Na sequência, é abordada a formação do professor de Ensino Superior em Ciência Contábeis e as competências docentes nesta área do conhecimento elencando relevantes estudos relacionados ao tema.

### 2.1 CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

A Contabilidade tem desempenhado um papel cada vez mais importante na sociedade. Enquanto área acadêmica, estabeleceu-se inicialmente com caráter normativo e voltado à recomendação de práticas e de procedimentos profissionais. Essa tradição, no entanto, foi sendo substituída pela abordagem da informação, o que revolucionou os paradigmas de pesquisa contábil (LOPES; MARTINS, 2014).

A adoção das normas internacionais (*International Financial Reporting Standards - IFRS*) trouxe significativas alterações em relação ao processo contábil no Brasil (LOPES; MARTINS, 2014). Em função disso, vêm sendo implementadas reformas educacionais como forma de adequar o sistema de ensino às mudanças na economia e na sociedade (COELHO, 2007).

Esse cenário passou a exigir profissionais da Contabilidade mais bem preparados e mais capazes de se adaptar aos novos padrões contábeis, além de Instituições de Ensino Superior (IES) adequadas à realidade contemporânea (RICCIO; SAKATA, 2004).

Segundo Pimenta (1999, p.19), “[...] o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido a um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais”. Isso tem gerado recorrentes estudos, pesquisas e discussões com enfoque na qualidade do Ensino Superior (NASCIMENTO, 2005).

Novas demandas nas práticas profissionais sugerem a adoção de novos paradigmas educacionais com a inserção de mecanismos e didáticas de ensino na prática pedagógica (SILVA *et al.*, 2014). Todavia, as transformações no ambiente empresarial contrastam com lentas alterações no campo da educação contábil, especialmente em relação à estrutura curricular, à qualificação do corpo docente e à formação dos discentes.

No Brasil, em 1976 havia 166 cursos de Ciências Contábeis, em 1996 esse número era de 384 (NOSSA, 1999) e em 2006, 947, à época, a sexta maior área de conhecimento do país em número de cursos ofertados (COELHO, 2007). Essa expansão tem levado à necessidade de condução de um processo de melhoria da qualidade do Ensino Superior (NASCIMENTO, 2005), o que tem ocorrido, todavia, sem a devida preocupação com aspectos qualitativos dos cursos, especialmente em relação à formação docente (ANDERE; ARAÚJO, 2008)

Em 2017, segundo dados do e-MEC (BRASIL, 2017), a quantidade de cursos em atividade no país é de 1.495, dos quais, 1.360 cursos (90,9% do total) são oferecidos em instituições privadas e 135 em instituições públicas; 1.429 são ministrados presencialmente e 66 a distância (Tabela 1).

**Tabela 1 - Quantitativo de cursos de Ciências Contábeis no Brasil e no Rio Grande do Sul em 2017**

<b>Categoria</b>	<b>Brasil</b>	<b>fr</b>	<b>Rio Grande do Sul</b>	<b>fr</b>
Públicas	135	9,1%	5	4,3%
Privadas	1.360	90,9%	112	95,7%
Presenciais	1.429	95,6%	92	78,6%
EAD	66	4,4%	25	21,3%
<b>TOTAL</b>	<b>1.495</b>	<b>100%</b>	<b>117</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado a partir de dados do Brasil (2017).

O Rio Grande do Sul (RS) possui 117 cursos de graduação em Ciências Contábeis (7,8% em relação ao que é oferecido no país) e segue a mesma tendência do país (Tabela 1); a maior parte dos cursos de graduação em Ciências Contábeis é ministrado em instituições privadas (112). Das cinco instituições públicas que oferecem o curso, quatro estão situadas no estado e uma é de outra unidade federada que oferece curso a distância no RS. Do total, 92 são presenciais e 25 são ministrados na modalidade Ensino a Distância (EaD). O Apêndice A traz a discriminação das IES com cursos presenciais de ciências Contábeis no RS.

O quantitativo dos cursos conforme o Conceito Preliminar de Curso (CPC)<sup>2</sup> no Brasil e no Rio Grande do Sul está apresentado na Tabela 2.

<sup>2</sup> Para avaliação dos cursos superiores são utilizados dois indicadores: o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) (INEP, 2016). O CPC avalia as instituições de educação superior variando de um a cinco, sendo composto pelo desempenho dos estudantes no Enade, pelo Índice de Diferença de Desempenho, que é a média entre a nota do aluno no ingresso e no fim do curso e pela opinião dos estudantes sobre as IES com relação ao corpo docente, à infraestrutura, às instalações físicas, aos recursos didático-pedagógicos.

**Tabela 2 - Quantitativo de cursos de Ciências Contábeis conforme o conceito CPC em 2017**

Conceito CPC	Brasil						Rio Grande do Sul					
	SC	1	2	3	4	5	SC	1	2	3	4	5
Públicas	23	0	9	64	38	1	1	0	0	1	3	0
Privadas	488	4	115	526	211	16	34	0	10	53	15	0
<b>TOTAL</b>	<b>511</b>	<b>4</b>	<b>124</b>	<b>590</b>	<b>249</b>	<b>17</b>	<b>35</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>54</b>	<b>18</b>	<b>0</b>

SC = sem conceito

Fonte: Elaborado a partir de dados do eMEC (BRASIL, 2017).

Verifica-se que boa parte dos cursos (32,6% no Brasil e 29,05% no RS) está sem conceito (SC); dos cursos avaliados, a maior parte recebeu conceito 3, seguida dos cursos de conceito 4. No RS nenhuma instituição foi avaliada com conceito 5; porém, 80% das instituições públicas e 60% das instituições privadas receberam conceito acima de 3.

Percebe-se, em razão dos dados apresentados, que não são sem motivo as preocupações com aspectos educacionais no Ensino Superior em Ciências Contábeis. Segundo Moreira (1997), quatro elementos fazem parte do processo de ensino e aprendizagem: professor, aluno, conteúdo e variáveis ambientais, cada qual com seu grau de influência no processo.

Contudo, há de se ressaltar que o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito educacional, envolve precipuamente dois agentes: docentes e discentes; ambos responsáveis em igual medida pelo resultado do processo. Por muito tempo, acreditou-se que o docente era o único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, mas essa concepção foi superada, e hoje sabe-se que a relação entre eles é marcada pela bidirecionalidade (BARIANI; PAVANI, 2008).

Segundo Freire (2001, p.25), “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”. No processo, ao aluno, cabe a responsabilidade pela sua própria aprendizagem e pela atribuição de significado aos conteúdos; ao professor, a mediação adequada entre o conhecimento e o discente.

O professor possui significativa parcela de responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Masetto (2010), ao docente é atribuído o papel de mediador pedagógico do processo, atuando como facilitador e incentivador da aprendizagem. Ou seja, para melhorar a aprendizagem dos alunos, será necessário promover a qualificação do professor (DEMO, 1998).

Ainda que a análise da perspectiva discente pudesse gerar resultados relevantes, estudar o esforço do docente, a partir da sua própria percepção, permite levá-lo à reflexão, podendo contribuir com mudanças nas práticas desses docentes e influenciar na qualidade do ensino.

Conforme salienta Piaget (1984, p.62), “[...] a preparação dos professores constitui questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado”.

Em virtude das funções que exercem, “[...]os docentes ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins” (TARDIF, 2007, p.33). Assim, questões atinentes à docência universitária ultrapassam os limites da sala de aula, levando a discussões a respeito das finalidades do ensino de graduação e da preocupação com a formação dos professores universitários (BEHRENS, 2011).

Slomski (2008, p.88) explica que:

Quando se questiona o desempenho do profissional formado pela Universidade, é a qualidade do ensino ministrado que, concretamente, é objeto de avaliação. Esse dado remete à reflexão sobre o papel do docente, quanto à prática do ensino universitário e à construção de um projeto pedagógico que concretize os objetivos da Universidade como instituição produtora do conhecimento científico e formadora de profissionais competentes para a difusão do saber e do desenvolvimento social. Somente a Universidade pode realizar, ao mesmo tempo, a formação profissional e a integração da ciência à cultura, exigindo que seus professores atuem como educadores.

No âmbito da Contabilidade, o professor, muitas vezes, se apresenta conforme a descrição de Vasconcelos (1996): um profissional liberal que, em tempo parcial, exerce a docência universitária ministrando disciplinas de formação específica, cujo conhecimento teórico foi obtido em sua vida acadêmico-profissional. “Percebemos claramente uma ênfase dada ao domínio do conteúdo específico como condição preponderante para o exercício do magistério. [...] Formação pedagógica soa como pura perda de tempo” (VASCONCELOS, 1996, p.43).

Segundo Boyce (2004), é papel das universidades - a partir da articulação entre ensino, pesquisa e extensão - acompanhar as necessidades que passam a ser impostas aos docentes pelo contexto social, educacional, acadêmico e cognitivo no qual atuam em busca de promover uma educação superior de qualidade. Isso têm revelado a importância de compreender o trabalho do professor e buscar favorecer a sua formação (SLOMSKI, 2007), razão pela qual passou-se a reconhecer a importância da construção de um pensamento em torno da pedagogia e da educação contábil, uma vez que o professor é um importante agente de mudanças no ensino e possui significativa responsabilidade pelo processo educacional (LAFFIN, 2002; VASCONCELLOS, 2009; VENDRUSCOLO, 2015).

Os professores continuam sendo os principais agentes da formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados de aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissionais (LIBÂNEO, 2008, p.77). A Contabilidade, enquanto ciência, já se encontra

centrada na abordagem da informação; todavia, o ensino se apresenta, ainda, distante dessa necessidade profissional e do mercado. Em síntese, o contexto da educação superior em Ciências Contábeis possibilita a percepção de um cenário complexo e mutável levando à necessidade de repensar e discutir o processo de ensino em busca do seu aprimoramento.

## 2.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

No âmbito dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CES nº 10/2004 estabeleceu Diretrizes Curriculares prevendo competências e habilidades desejadas para seus egressos, conteúdos de formação básica (relacionados com outras áreas do conhecimento), conteúdos de formação profissional (estudos específicos atinentes à Contabilidade), conteúdos de formação teórico-prática a serem contemplados nos currículos dos cursos (BRASIL, 2004).

No plano da formação e do exercício profissional, um professor não é identificado exclusivamente pelo domínio de uma disciplina, mas por um conjunto de conhecimentos denominados saberes docentes, os quais são aprendidos na prática, pela experiência, em contato com a realidade do trabalho e com os demais atores sociais (TARDIF, 2007).

Nesse âmbito, a formação inicial é um dos componentes de uma ampla estratégia de profissionalização dos docentes; a formação básica não pressupõe apenas uma formação de carácter acadêmico ou disciplinar e deve:

[...] proporcionar uma sólida formação científica, cultural, contextual, psicopedagógica e pessoal, capacitando o futuro professor para assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com flexibilidade e rigor necessários, ou seja, apoiando as suas ações em uma fundamentação válida (IMBERÓN, 2007, p.51, nossa tradução).<sup>3</sup>

A Lei n. 9.394/96 estabeleceu Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e regulamentou as diferentes modalidades de necessidades do ensino. Em relação à formação docente de nível superior, o artigo 66 dispõe que: “A preparação para o exercício do magistério

---

<sup>3</sup> “[...] dotar de un bagaje sólido en los ámbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico y personal ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando reflexivamente con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida (IMBERÓN, 2007, p.51).

superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

Não obstante a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) tenha estatuído disposições a respeito da formação inicial dos professores, os critérios de avaliação da qualidade docente<sup>4</sup>, em sua maioria, estão relacionados à produção acadêmica relegando a formação para a docência a uma atividade menor (PACHANE, 2004).

Neste diapasão, Slomski e Martins (2008) destacam que, para exercer a docência universitária nos cursos de Ciências Contábeis, em regra, não são exigidos elementos referentes à formação didática e pedagógica, de forma que os cursos de pós-graduação *strictu sensu* acabam privilegiando a formação de pesquisadores em detrimento da preparação pedagógica, descuidando do fato de que esses pesquisadores irão tornar-se professores, de forma que as disciplinas de caráter didático-pedagógicas acabam ficando fora dos currículos ou restritas à Metodologias ou Didática do Ensino Superior (OLIVEIRA; SILVA, 2012).

O estudo de Andere e Araújo (2008) analisou a formação do professor de Contabilidade sob quatro distintas áreas de formação: prática, técnico-científica, pedagógica e social e política sob a perspectiva de coordenadores e de discentes dos Programas de Pós-Graduação (*Stricto sensu*) e identificou que, em primeiro lugar, os programas são voltados à formação de pesquisadores com conhecimentos teóricos e específicos da área contábil e, em segundo lugar, à formação pedagógica incentivando a docência e o desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas. As formações “prática” e “social e política” ficaram elencadas em terceiro e quarto lugares conforme a classe do respondente.

A pesquisa de Engel, Vendruscolo e Bianchi (2015), a partir da análise dos conteúdos didático-pedagógicos incorporados nos programas dos cursos de formação *stricto sensu*, evidenciou que a formação básica para a docência, exigida pela legislação brasileira, em nível de mestrado, contempla uma disciplina de cunho didático-pedagógico, em regra, com carga horária de 60 horas, enquanto que disciplinas de metodologia de pesquisa são ofertadas de forma mais efetiva.

Em Contabilidade, no ano de 1991 havia, no país, dois programas de mestrado e um programa de doutorado (NOSSA, 1999). Segundo Miranda (2010), em 2008 havia 18

---

<sup>4</sup> O processo de avaliação dos cursos de pós-graduação realizado pela CAPES é contínuo – os cursos são avaliados trienalmente - e leva em consideração fatores como estrutura curricular do curso, produção científica do corpo docente e discente, infraestrutura da instituição, dentre outros. Nesses parâmetros, nota 3 significa desempenho regular, 4, bom desempenho e 5 é atribuído a cursos de excelência em nível nacional; além das notas 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional (CAPES, 2017).

programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil, enquanto que em 1998, havia somente quatro. Atualmente no Brasil, segundo dados do e-MEC (BRASIL, 2017), existem, na área da Contabilidade, 30 cursos de mestrado acadêmico recomendados pela CAPES<sup>5</sup>, dos quais, três estão situados no Rio Grande do Sul<sup>6</sup>.

Verifica-se que, apesar de perceptível o crescimento do número de programas nos últimos anos, permanece a preocupação com a formação de novos professores. Nossa (1999) já observava que a formação de professores na área da Contabilidade, não apresentava uma situação tranquilizadora, pois, em nível de *stricto sensu*, eram poucos os cursos existentes e em nível *lato sensu*, embora presentes em praticamente todo o Brasil, nem sempre eram adequados para a formação do professor<sup>7</sup>. Nesse sentido, Miranda (2010, p.95) revela que:

A necessidade de formação didático-pedagógica não significa que os conhecimentos específicos não são importantes. Ao contrário, são pré-requisitos à docência. Mas ser contador não significa já estar formado para o ensino, bem como formar o pesquisador não significa prepará-lo para a docência. A pesquisa é fundamental no desempenho do professor, mas sozinha não garante sua formação.

A formação continuada é entendida como um prolongamento da formação inicial (LIBÂNEO, 2008) e surge como um desafio em face das novas demandas de atuação docente e do desenvolvimento tecnológico (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Segundo Laffin (2002) ela não deve restringir-se aos cursos de atualização. “Entendemos que devemos buscar a competência pedagógica na própria prática, no dia-a-dia da experiência vivida, no refletir-se sobre ela, uma vez que essa reflexão se processa antes, durante e depois da ação, no movimento dialético ação-reflexão-ação” (RIBAS; CARVALHO; ALONSO, 2003, p.38). Entende-se que essa aprendizagem permanente é de responsabilidade tanto da instituição, quanto do próprio professor realizá-la.

Miranda (2011), em investigação a respeito da influência da qualificação docente no desempenho discente, sugeriu três modalidades de qualificação: acadêmica, profissional e pedagógica. A pesquisa revelou que, em relação à qualificação pedagógica dos docentes, poucos são aqueles que possuem projetos de pesquisa especificamente relacionados ao ensino, ou possuem cursos de formação pedagógica *lato sensu* especificamente em educação, ou possuem cursos de

<sup>5</sup> Desses, um é reconhecido internacionalmente, cinco receberam nota cinco, dez receberam nota quatro e quatorze receberam nota três.

<sup>6</sup> Os cursos são oferecidos pelas seguintes universidades: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os cursos das duas últimas universidades tiveram início em 2017 e 2016, respectivamente, razão pela qual estão avaliadas com nota 3. Em relação ao doutorado, há 16 cursos no país, dos quais apenas um está localizado no Rio Grande do Sul e é oferecido pela UNISINOS

<sup>7</sup> O estudo revelou que, na década de 90 no Brasil, 22% dos professores das 256 IES pesquisadas, possuíam somente graduação; 59% especialização (pós-graduação *lato sensu*) e, apenas, 19% pós-graduação *stricto sensu* (15% em nível de mestrado e 4% em nível de doutorado).

extensão para formação pedagógica, variáveis essas que tratam exatamente da preparação do professor para o exercício da docência.

Nessa perspectiva, Perazo *et al.* (2016) avaliaram o perfil dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis de três instituições públicas de Ensino Superior no Rio Grande do Sul, em termos de qualificação acadêmica, pedagógica e profissional e constataram que a maioria dos docentes possuía suficientes conhecimentos necessários à docência (qualificação acadêmica) e pelo menos metade dos docentes das três instituições havia atuado no mercado de trabalho na área (qualificação profissional). Porém, em relação à formação pedagógica, foi identificado um reduzido número de docentes que realizou algum curso complementar da área pedagógica ao longo da carreira, o que sinaliza a necessidade de investir em qualificações acessórias, sobretudo nos âmbitos acadêmico e pedagógico.

A existência dessas lacunas na formação dos professores é corroborada por meio de distintas pesquisas no âmbito da educação (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, VASCONCELOS, 1996; MASETTO, 2013), e, especificamente, no ambiente das Ciências Contábeis (IUDICIBUS; MARION, 1986; IUDICIBUS; MARION, 2000; NOSSA, 1999, LAFFIN, 2005; ANDERE; ARAÚJO, 2008; VASCONCELOS, 2009; MIRANDA, 2010; LAPINI, 2012; VENDRUSCOLO, 2015).

Nesse contexto, Lapini (2012) analisou a maneira como os programas de pós-graduação (*stricto sensu*) da área contábil no Brasil formam os professores em Contabilidade e identificou que ela tem sido realizada por meio de três métodos: disciplina com preparação pedagógica, prática docente supervisionada e atividades complementares. De 19 universidades pesquisadas, apenas 6 (seis) estariam formando docentes. Para a autora (p.66), “Apesar de existir a preocupação em formar docentes, essa formação é apenas um apêndice nos cursos e opcional para aqueles alunos que realmente têm interesse em aprender a dar aulas”; isso revela que esses cursos, no geral, não oferecem ao professor de Contabilidade a formação continuada no aspecto pedagógico.

A formação pedagógica dos professores engloba “[...] atividades realizadas com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, centrando-se na figura do professor, considerando-o, em primeiro lugar, como indivíduo, mas também, como profissional da docência, como pessoa e como membro de uma organização” (DALCEGGIO, 1991, p.33). Esse entendimento reforça a necessidade de se proceder a uma preparação didática sistematizada para o exercício da docência, buscar a formação continuada e enfatizar a importância de que o contador esteja conectado com o contexto social no qual está inserido (MIRANDA; CASA NOVA; CORNACCHIONE JUNIOR, 2012).

O desenvolvimento da carreira profissional docente não é uma série de acontecimentos, mas sim um processo individual e não linear repleto de etapas que diferenciam os docentes em cada momento da carreira e ao que se denomina ciclo de vida profissional do docente (HUBERMAN, 2000). Conforme a proposta do autor, o ciclo de vida docente é apresentado em cinco fases: entrada na carreira (fase 1), estabilização (fase 2), diversificação ou questionamento (fase 3), serenidade ou conservantismo (fase 4) e desinvestimento (fase 5). Todavia, Pimenta e Anastasiou, (2002) ressaltam que muitos professores tendem a se considerar aptos para a tarefa que já vêm desenvolvendo, de tal sorte que trabalhar com a educação do educador em exercício torna-se uma tarefa difícil e delicada.

### 2.3 COMPETÊNCIAS PARA DOCÊNCIA EM CONTABILIDADE

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade (SLOMSKI, 2008). Segundo Vendruscolo (2015, p.51), “a atuação docente é complexa e demanda um conjunto de competências específicas para que se alcancem os objetivos educacionais pretendidos”.

No âmbito das competências, nem mesmo o conceito é consenso, e as competências são vistas sob a concepção de *input* (escola americana) e de *outputs* (escola europeia). Parry (1996) entende que competência é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados que influenciam o desempenho profissional e que podem ser mensuradas de acordo com os padrões geralmente aceitos e aprimoradas por meio de treinamento e desenvolvimento. Neste sentido, Durand (1998) determina que o conceito de competência, enquanto *input*, deve ser entendido sob três dimensões interdependentes e com conceitos próprios: conhecimentos, habilidades e atitudes. O fato de possuir conhecimentos, habilidades e atitudes, por si só, não gera benefício à organização. Competência designa uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa; é “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2001, p.188).

No âmbito da Contabilidade, diversos autores buscaram identificar competências docentes, entre os quais se destacam: Nossa (1999), Swain e Stout (2000), Giorgi, Pizolato e Morettin (2001), Vasconcelos (2009), Marshal *et al.*, (2010), Del Mundo Refozar (2013), Slomski *et al.* (2013) e Vendruscolo (2015, 2017).

Segundo Vendruscolo (2015, p.52), “as competências docentes representam o conjunto de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) relacionadas entre si que o professor mobiliza e articula para obtenção dos objetivos educacionais e para a resolução das situações oriundas no processo de ensino e aprendizagem”. A autora evidenciou que não há um consenso em relação à definição de competências e de competências docentes, uma vez que são tratadas sob diversas denominações. Em função disso, a autora codificou e tabulou as contribuições bibliográficas apresentadas pela literatura e, a partir da compilação de resultados de estudos anteriores sobre os elementos constitutivos de competência, elaborou a Matriz de Competências Docentes em Contabilidade.

A matriz resultante contempla 18 competências que revelam as atividades dos docentes nas instâncias acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão e as atividades administrativas e burocráticas do trabalho cotidiano do docente (VENDRUSCOLO, 2015). Elas foram agrupadas em quatro classes:

- a) Educacional: envolvendo as competências relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem - Curricular, Pedagógica, Metodológica, Tecnológica, Didática e Avaliativa;
- b) Cognitiva: diz respeito às atividades intelectuais do professor, abrangendo as competências Planejamento, Organização, Reflexão, Análise, Gestão e Autonomia;
- c) Social: englobando as competências Comunicação, Trabalho em Equipe, Afetiva e Política;
- d) Acadêmica: relativa à área de conhecimento específico e de conhecimento científico, composta pelas competências Técnica e Pesquisa.

Em 2017, Vendruscolo apresentou a análise de aspectos relacionados à concordância, à importância, à relevância e ao nível de desenvolvimento e identificou que as competências mais desenvolvidas são: técnica ( $\mu = 4,312$ ;  $\sigma = 0,705$ ); comunicação ( $\mu = 4,291$ ;  $\sigma = 0,618$ ); didática ( $\mu = 4,286$ ;  $\sigma = 0,658$ ); autonomia ( $\mu = 4,246$ ;  $\sigma = 0,714$ ) e reflexão ( $\mu = 4,220$ ;  $\sigma = 0,689$ ) – as três primeiras também julgadas como as competências mais importantes na opinião desses docentes. O estudo revelou, ainda, que entre as competências parcialmente ou pouco desenvolvidas estão as competências pedagógica ( $\mu = 4,019$ ), tecnológica ( $\mu = 3,937$ ) e política ( $\mu = 3,910$ ).

A Figura 3 destaca as competências que foram objeto da análise e os contextos nos quais estão inseridas.

**Figura 3 - Classes de competências docentes em Contabilidade**



Fonte: adaptado de Vendruscolo (2015, p.130).

À exceção das competências de autonomia e política, as demais competências foram objeto de apreciação na presente pesquisa, a qual busca analisar o esforço percebido pelos docentes de Ensino Superior de graduação em Ciências Contábeis, sob os contextos acadêmico, educacional, social e cognitivo, para a instrumentalização de competências docentes adotando por base os elementos constituintes das competências docentes (VENDRUSCOLO, 2015). A análise pautou-se, portanto, nas seguintes competências: técnica, comunicação, didática, de reflexão (quatro das mais desenvolvidas), pedagógica e tecnológica (duas das menos desenvolvidas).

### 2.3.1 Competência Técnica

A competência técnica está relacionada ao domínio do conteúdo a ser desenvolvido, ao conhecimento das formas eficazes de desenvolvê-los com os alunos (PEREIRA, 2007; MIRANDA, 2010), à aplicação prática do conhecimento, a qual está intimamente ligada ao contexto de ação do professor e ao seu modo de exercer a docência (TARDIF; RAYMOND, 2000).

O professor deve esforçar-se para tornar a linguagem acadêmica acessível, esclarecer conceitos, fazer analogias, estabelecer relações entre causa e efeito, vincular teoria e prática, usar exemplos e utilizar resultados de pesquisa (CUNHA, 2011). Exige-se domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas de forma a favorecer a apropriação ativa e a transferência dos saberes sem a necessidade de exposições metódicas e prescritivas (PERRENOUD, 2000). Dessa forma,

[...] traduzir o programa em objetivos de aprendizagem e estes em situações e atividades realizáveis não é uma atividade linear, que permita honrar cada objetivo separadamente. Os saberes e o *savoir-faire* de alto nível são construídos em situações múltiplas, complexas, cada uma delas dizendo respeito a vários objetivos, por vezes em várias disciplinas. Para organizar e dirigir tais situações de aprendizagem, é indispensável que o professor domine os saberes, que esteja mais de uma lição à frente dos alunos e que seja capaz de encontrar o essencial sob múltiplas aparências, em contextos variados (PERRENOUD, 2000, p.27).

Em virtude da internacionalização das práticas contábeis, dificilmente o docente que não esteja em constante atualização terá condições de realizar uma atividade de ensino que prepare de fato os futuros profissionais (VASCONCELOS, 2009). Em função disso, o ideal é que haja um equilíbrio entre conhecimentos práticos e teóricos e que o professor esteja sempre buscando atualização, o que, para Marshall *et al.* (2012), envolve comparecer a eventos profissionais, participar ou ministrar congressos, seminários, conferências a acadêmicos ou profissionais, além de publicar artigos.

Vendruscolo (2015), em estudo sobre as competências docentes, elaborou um quadro (Quadro 1) com o intuito de descrever conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à competência técnica.

**Quadro 1 - Competência Técnica**

<b>Conhecimentos</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Atitudes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• dos conteúdos da área de conhecimento específico;</li> <li>• domínio da teoria relacionada;</li> <li>• dos variados campos de conhecimento da área;</li> <li>• da experiência profissional da área de atuação;</li> <li>• do trabalho interdisciplinar;</li> <li>• dos princípios e normas de contabilidade;</li> <li>• da internacionalização das normas contábeis;</li> <li>• do código de ética da profissão contábil;</li> <li>• conhecimento básicos das organizações e dos negócios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• da aplicação de um conjunto de conhecimentos fundamentais à compreensão de um tipo de sujeito, de uma instituição educativa, e/ou de um conjunto de fenômenos e processos;</li> <li>• de dar significado ao conteúdo específico;</li> <li>• da experiência profissional/práticas mercadológicas;</li> <li>• de atualização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de teorização das práticas;</li> <li>• de articular os conteúdos contábeis com outras áreas do saber;</li> <li>• da interdisciplinariedade;</li> <li>• de aplicar na docência conhecimentos da profissão;</li> <li>• postura ética e profissional;</li> <li>• incentivar profissionalismo nos alunos.</li> </ul>

Fonte: Vendruscolo (2015, p.134).

Essa busca pela atualização envolve a formação continuada do docente, mas, para Laffin (2002), ela não deve ficar restrita aos cursos de atualização. A formação continuada é entendida como um prolongamento da formação inicial que busca o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto do trabalho (LIBÂNEO, 2008, p.227). A aprendizagem permanente está relacionada ao conceito de formação continuada e é responsabilidade tanto da instituição quanto do próprio professor realizá-la.

### 2.3.2 Competências Didática e Pedagógica

Questões relacionadas às competências didática e pedagógica dos professores têm sido objeto de constantes preocupações na literatura contábil; diversos estudos mostram que a preparação pedagógica dos docentes de Contabilidade está muito aquém do necessário: Nossa (1999), Laffin (2005), Andere e Araújo (2008), Slomski (2008), Marshall *et al.* (2010), Miranda (2011) e Vendruscolo e Behar (2014).

As competências didática e pedagógica são aqui tratadas em conjunto, pois estão intrinsecamente relacionadas no contexto do ensino; o desenvolvimento de uma pressupõe o incremento da outra para o exercício adequado da profissão docente. Neste sentido, Nossa (1999) apontou que as maiores inquietações, em relação aos professores de Contabilidade, são falta de comprometimento com o ensino e falta de preparo didático-pedagógico. Nessa perspectiva, Swain e Stout (2000) revelaram que a maioria dos docentes não está adequadamente preparada para ensinar, porquanto boa parte das habilidades didático-pedagógicas foram desenvolvidas a partir de esforços individuais ao invés de terem sido desenvolvidas em programas de pós-graduação e nas instituições de ensino onde os docentes atuam.

Tendo em vista que a formação inicial do professor de Contabilidade se dá por meio de um curso na modalidade bacharelado e que nele não são contemplados conhecimentos relativos à área didático-pedagógica, Vasconcelos (2009) recomenda que os conhecimentos pedagógicos básicos devem ser buscados precipuamente nos cursos de pós-graduação. Todavia, a presença de disciplinas ligadas à formação docente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil ainda é incipiente; quando oferecidas, a carga horária é inferior a 60h (NGANGA *et al.*, 2016).

A formação pedagógica do professor não se limita ao desenvolvimento dos aspectos práticos do fazer docente; demanda, também, uma formação que supere o desenvolvimento de habilidades técnicas, ou o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico (PACHANE, 2004). Os saberes pedagógicos serão construídos a partir das necessidades pedagógicas reais e abrangem o conhecimento juntamente com a experiência (PIMENTA, 1999).

O professor precisará adquirir a necessária competência para ser capaz de selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem que desenvolvam as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe fazendo com que o aluno transite do senso comum para o comportamento científico

(LAFFIN, 2001), além de suscitar o desejo de aprender e explicitar a relação com o saber (PERRENOUD, 2000).

A capacitação pedagógica dos professores é necessária, porque a construção de competências traz em seu bojo características consideradas fundamentais e inerentes à atividade docente (COELHO, 2004). Nesse sentido, Behrens (2011, p.446) ressalta que, “se o professor não acreditar na necessidade de alterar sua prática, retoma suas aulas com a mesma abordagem que acompanhou sua atuação ao longo da vida acadêmica”.

A prática pedagógica é um espaço de construção dos saberes profissionais (SLOMSKI; MARTINS, 2008) articulada a partir das experiências de ensino, dos saberes da pedagogia, da didática e do processo de troca coletiva de experiências e práticas, permitindo aos professores o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva e a aprendizagem profissional (MIRANDA *et al.*, 2013).

Em função disso, Vendruscolo (2015) mapeou as competências didáticas e pedagógicas dos docentes de Ciências Contábeis, as quais estão elencadas no Quadro 2.

**Quadro 2 - Competência Didáticas e Pedagógica**

	<b>Conhecimentos</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Atitudes</b>
<b>Didática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conhecimento didático do conteúdo;</li> <li>• de produção de materiais didáticos;</li> <li>• da experiência desenvolvida no trabalho;</li> <li>• da relação entre experiência do aluno e conhecimento teórico/científico;</li> <li>• de mecanismos de motivação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de apresentação dos conteúdos, de fazer preleções e conduzir discussões;</li> <li>• de objetividade na exposição dos assuntos;</li> <li>• conceitualizar, organizar e sequenciar os assuntos;</li> <li>• de teorização das práticas;</li> <li>• de perceber a integração e a interdependência entre o assunto ministrado e demais assuntos do curso;</li> <li>• de mediação pedagógica, de tutoria (assessorar alunos);</li> <li>• de desafiar os alunos, estímulo intelectual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de ministrar aulas;</li> <li>• construção de práticas docentes;</li> <li>• dedicação;</li> <li>• guiar e instruir, dar suporte em tarefas cognitivas dos alunos;</li> <li>• disposição para esclarecimentos de dúvidas, dar <i>feedback</i>;</li> <li>• estimular o interesse dos estudantes, incentivar ao estudo;</li> <li>• inovadora.</li> </ul>
<b>Pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• das teorias e das estruturas de aprendizagem;</li> <li>• do processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>• das etapas de desenvolvimento da aprendizagem;</li> <li>• dos estilos de aprendizagem;</li> <li>• das terminologias, princípios e generalizações pedagógicas;</li> <li>• da concepção epistemológica;</li> <li>• da concepção e gestão do currículo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de compreensão como se dá o conhecimento em cada etapa de desenvolvimento;</li> <li>• de compreensão do processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>• de concepção pedagógica da atividade de ensino;</li> <li>• de abstração e generalização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;</li> <li>• de questionar-se sobre sua prática;</li> <li>• de adequar seu fazer pedagógico.</li> </ul>

Fonte: Vendruscolo (2015, p.131).

Essas competências são, segundo Vasconcelos (2009), absolutamente necessárias para um docente, pois são capazes de melhorar seu desempenho na transmissão do conhecimento. Seu desenvolvimento é essencial para que o docente seja capaz de facilitar o processo de aprendizagem do aluno orientando-o em suas necessidades de aprendizagem, de forma a superar o modelo tradicional de transmissão dos conteúdos (VENDRUSCOLO, 2015). Nesse contexto, passam a ser relevantes conhecimentos das teorias e processos da aprendizagem, de planejamento do ensino e do currículo para a utilização de metodologias e de recursos tecnológicos diversificados, bem como a revisão dos critérios de avaliação.

Evidentemente, os saberes didáticos e pedagógicos na formação do professor de Ciências Contábeis não são garantia de qualificação do trabalho e do ensino; todavia, sua ausência tende a prejudicar o processo de ensino e aprendizagem, pois inibe diferentes recursos na mediação de aprendizagem e desenvolvimento entre quem ensina e quem aprende (LAFFIN, 2001). É a partir do estudo da competência pedagógica que surge um comprometimento maior com as questões do ensino e da Educação; ela que representará o diferencial de qualidade do professor, preparando-o para as constantes mudanças sociais.

### **2.3.3 Competência Comunicativa**

O desenvolvimento de competência de comunicação é um aspecto importante no dia a dia do professor, pois o processo de ensino depende, fundamentalmente, de uma comunicação eficaz, de modo que falhas no processo de comunicação tendem a refletir dificuldades por parte do aluno na assimilação dos assuntos abordados pelo professor (VASCONCELOS, 2009).

Ao docente cabe o papel de construtor de conhecimentos, o que exige dele saber comunicar-se e expressar-se de forma eficiente, saber ouvir e compreender as mensagens dos alunos, captar o grau de entendimento por parte do aluno (VASCONCELOS, 2009). Em função disso, deve ser capaz de fazer com que assuntos difíceis sejam claramente compreendidos pelo aluno transmitindo com clareza as informações (CATAPAN; COLAUTO; SILLAS, 2012).

Neste sentido, no quadro 3, Vendruscolo (2015) revela conhecimentos habilidades e atitudes relacionados à competência comunicativa.

**Quadro 3 - Competência Comunicativa**

<b>Conhecimentos</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Atitudes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• dos meios de comunicação;</li> <li>• de linguagem, do idioma, da escrita;</li> <li>• das terminologias da área contábil;</li> <li>• de cultura geral;</li> <li>• dos agentes envolvidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de comunicação: diálogo, conversação, interlocução, escrita;</li> <li>• de clareza e objetividade nas comunicações escritas e orais (fazer-se entender facilmente);</li> <li>• de ouvir, processar e compreender;</li> <li>• de síntese;</li> <li>• de interação com alunos, de conotação afetiva, tato pedagógico;</li> <li>• de avaliar os efeitos sociais da comunicação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de ser comunicativo, expressivo, articulado;</li> <li>• de informar e envolver os alunos;</li> <li>• de prontidão;</li> <li>• de empatia.</li> </ul>

Fonte: Vendruscolo (2015, p.134).

O docente deve ser capaz de ouvir, processar e compreender a mensagem, expressar-se com clareza, utilizar terminologias adequadas, tom de voz audível, pausas e silêncios, deve argumentar com coerência e propriedade, relacionar-se bem com os colegas, possuir disposição colaborativa e bom senso, utilizar o *feedback* de forma adequada, facilitar a interação entre as partes envolvidas, adaptar-se a ambientes multiculturais e ser capaz de compreender as necessidades dos alunos (ALARCÃO, 2001; LIBÂNEO, 2001; LIBÂNEO, 2008; VASCONCELOS, 2009; FARIAS, 2016).

### 2.3.4 Competência Reflexiva

O conceito de professor reflexivo emergiu inicialmente nos Estados Unidos em reação à concepção (tecnocrática) de professor como mero aplicador de *packages* curriculares pré-enlatadas numa perspectiva descendente de racionalidade técnica (ALARCÃO, 1996).

Professor reflexivo é aquele que analisa a prática à luz da teoria, revê sua prática, experimenta novas formas de trabalho, cria novas estratégias, reconhece o valor da experiência, inventa novos procedimentos fazendo com que a prática se transforme em conteúdo de reflexão e que haja construção de conhecimento e não mera reprodução de teorias alheias (PERRENOUD, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ZABALZA, 2004; LIBÂNEO, 2008).

O docente deve ter um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico reduzido à execução de normas, receitas ou à aplicação de teorias exteriores; o professor tem relevância na produção e estruturação do conhecimento pedagógico, pois “[...] reflete na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno, reflete na

e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral” (ALARCÃO, 1996, p.176).

Schön (1995) sugere que o movimento reflexivo se dê da seguinte forma:

- a) conhecimento na ação: demonstrado na execução da ação;
- b) reflexão na ação: reflexão no curso da ação sem que ela seja interrompida;
- c) reflexão sobre a ação: reconstrução mental da ação para tentar analisá-la; e
- d) reflexão sobre a reflexão na ação: dois momentos de reflexão que ajudam a determinar as nossas ações futuras, compreender futuros problemas ou descobrir novas soluções.

Para Slomsky e Martins (2008, p.6) “O modelo reflexivo é fundamental na formação de professores, especialmente na área Contábil, pois visa ao desenvolvimento de atitudes e competências problematizadoras das práticas de ensino e ao alcance da autonomia pessoal e profissional do corpo docente”. A atividade pautada na racionalidade reflexiva zela pela existência de um professor que examina frequentemente os resultados e suas ações, atento às mudanças que ocorrem, preocupado com a aprendizagem do aluno, que faz da sua prática um espaço para refletir e melhorar o processo de ensino-aprendizagem (FRAUCHES, 2015).

Nesse contexto, Vendruscolo (2015) mapeou a competência reflexiva para docentes de Ciências Contábeis (Quadro 4).

**Quadro 4 - Competência Reflexiva**

<b>Conhecimentos</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Atitudes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• do objeto em questão e seus diferentes aspectos;</li> <li>• de instrumentos teóricos;</li> <li>• de forma reflexiva pelas melhores estratégias;</li> <li>• de lógica;</li> <li>• das próprias práticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de raciocínio crítico;</li> <li>• de pensar, meditar, considerar, ponderar;</li> <li>• de conceber, arguir, antecipar, prever;</li> <li>• de implicação, de generalização, de julgamento;</li> <li>• de refletir com os alunos sobre os conteúdos estudados e os aspectos globais da ciência e da sociedade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de promover a autorreflexão;</li> <li>• de repensar a sua própria prática pedagógica;</li> <li>• de incentivar o pensamento crítico dos alunos;</li> <li>• de desafiar os alunos.</li> </ul>

Fonte: Vendruscolo (2015, p.135).

Para ser crítico e reflexivo, um professor deve estar disposto a rever o processo de ensino, fazer evoluir práticas particulares a partir do seu interior, conseguir auto avaliar-se, analisar criticamente suas próprias ações e seu trabalho, ser capaz de problematizar e investigar para além do bom senso e da boa vontade profissionais, ser capaz de analisar os acontecimentos e construir saberes, ser capaz de preparar uma reflexão mais distanciada sobre seu próprio sistema de ação, manter uma postura crítica e autônoma diante dos saberes.

### 2.3.5 Competência Tecnológica

Competências para lidar com as novas tecnologias têm sido cada vez mais exigidas em razão da crescente modernização tecnológica. O atual docente dispõe de outro ambiente de aprendizagem, próprio da era tecnológica: o ambiente virtual de aprendizagem (MASETTO, 2012).

As tecnologias da informação permitiram multiplicar os ambientes e as estratégias de aprendizagem para muito além da sala de aula. “Com a informática, a telemática, a velocidade das informações em tempo real, a multiplicidade de espaços novos onde se produz o conhecimento, sua disponibilidade de acesso, não é mais privilégio da universidade produzir conhecimento” (MASETTO, 2012, p.78-79). Nesse contexto, Vendruscolo (2015) mapeou a competência tecnológica para docentes de Ciências Contábeis (Quadro 5).

**Quadro 5 - Competência Tecnológica**

<b>Conhecimentos</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Atitudes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• da teoria e da prática da tecnologia na educação;</li> <li>• das tecnologias da informação e comunicação (TIC);</li> <li>• de gestão de novas tecnologias;</li> <li>• dos ambientes virtuais de aprendizagem;</li> <li>• multimídias;</li> <li>• básico dos sistemas de informação contábeis e dos de gestão integrados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de utilizar recursos tecnológicos na educação;</li> <li>• de aplicar novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>• de produção de materiais educacionais com o uso das TIC;</li> <li>• de compreensão dos sistemas de informações contábeis e de gestão integrados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de exploração de novos ambientes de aprendizagem;</li> <li>• de exploração das TIC;</li> <li>• proativa de incorporar novas tecnologias;</li> <li>• inovadora;</li> <li>• de se manter atualizado tecnologicamente.</li> </ul>

Fonte: Vendruscolo (2015, p.135).

As tecnologias da informação vêm sendo largamente utilizadas no âmbito da educação como ferramentas de apoio às atividades docentes, pois elas são capazes de conferir um papel mais ativo à Educação favorecendo a interação e a interatividade, a colaboração e a cooperação (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015). Isso leva à necessidade de repensar constantemente o que precisa ser aperfeiçoado tanto nas pessoas quanto nas organizações para que se adequem às novas tendências da realidade atual (VASCONCELOS; CAVALCANTE; MONTE, 2012).

## 2.4 TRABALHOS CORRELATOS

A profissão docente, sua prática e as competências essenciais ao exercício da docência têm sido estudadas sob distintas perspectivas no Brasil e no exterior. Swain e Stout (2000) estudaram a percepção de norte-americanos recém-doutores em Contabilidade em relação às competências propostas pela Accounting Education Change Commission (AECC) – sua importância e se fizeram parte de sua formação para a docência sob três possíveis fontes deste conhecimento: Programa de Pós-Graduação, Instituição de Ensino de atuação docente e por interesse próprio. Os achados da pesquisa revelaram que a maior parte dos esforços para desenvolver as competências dependem de esforços individuais e que os investimentos em auto treinamento tiveram o maior impacto na preparação dos docentes para o ensino, superando o treinamento recebido nos programas de doutorado, uma vez que este seria uma fonte relativamente pequena de preparação para as responsabilidades atuais de ensino.

O estudo de Andere e Araújo (2008) analisou a formação do professor de Contabilidade sob quatro distintas áreas de formação: prática, técnico-científica, pedagógica e social e política sob a perspectiva de coordenadores e de discentes dos Programas de Pós-Graduação (*Stricto sensu*) e identificou que, em primeiro lugar, os programas são voltados à formação de pesquisadores com conhecimentos teóricos e específicos da área contábil e, em segundo lugar, à formação pedagógica incentivando a docência e o desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas. As formações “prática” e “social e política” ficaram elencadas em terceiro e quarto lugares conforme a classe do respondente.

Marshal *et al.* (2010) realizaram pesquisa sobre o ensino da Contabilidade com professores americanos e constataram que, quando se pretende se tornar um professor de Contabilidade eficaz, não haveria qualificação capaz de substituir a experiência no ensino e na prática contábil.

Em seu estudo em universidades do Nordeste do Brasil, Vasconcelos (2010) verificou quais fatores influenciariam o desenvolvimento das competências docentes de contabilidade para professores do curso de Ciências Contábeis. Os resultados da pesquisa evidenciaram que os fatores testados (titulação, carga horária, tempo de experiência na profissão contábil e participação em pesquisa/extensão) apresentaram significativas diferenças em relação às competências analisadas, de forma que restou evidenciada a necessidade de melhoria do preparo didático-pedagógico dos docentes e de um maior comprometimento com a educação continuada.

Frauches (2015) delineou um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em um curso de Ciências Contábeis oferecido por uma IES do Estado de São Paulo, procurando identificar que tipo de conhecimentos permeiam as ações dos docentes em sala de aula universitária bem como os saberes que ali se manifestam. A autora verificou que, construído na ação dos docentes, o saber prático, pode ser caracterizado como existencial, social e pragmático, permeado por crenças, valores e princípios éticos que decorrem das suas trajetórias e vivências, na profissão contábil, na docência e, especialmente, no contexto onde atuam.

O estudo de Araújo *et al.* (2015) mapeou os principais problemas enfrentados pelos docentes de Contabilidade no Brasil no ingresso, na carreira e nas fases posteriores a partir dos ciclos de vida propostos por Huberman (2000) e dos problemas enfrentados pelos professores no exercício de suas funções levantados por Veenman (1984). A falta de motivação discente, a falta de tempo, a dificuldade para determinar nível aprendido, a quantidade de trabalhos administrativos e a falta de orientações da IES foram apontados como problemas enfrentados pelos professores que estão na fase inicial da profissão. O estudo revelou, também, que os principais problemas encontrados em cada uma das fases que compõem o ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2000) tende a ser praticamente o mesmo em todas as cinco fases. Além disso, foram constatadas diferenças entre os problemas enfrentados por docentes de instituições públicas e de instituições privadas e a existência de graus distintos de sensibilidade ao tipo de problema conforme o nível de titulação. Os achados da pesquisa sugerem a necessidade de uma formação pedagógica dos docentes de Contabilidade capaz de habilitá-los a lidar com a diversidade discente e com as ferramentas necessárias para motivar os estudantes como instrumento para superar os problemas que afligem os ingressantes na profissão.

O estudo de Lima *et al.* (2015), através do questionário já validado por Araújo *et al.* (2015), objetivou identificar os principais problemas enfrentados pelos docentes da área contábil nos seus três primeiros anos de carreira. O estudo demonstrou que a falta de preparo sistematizado para o exercício da docência associada a dificuldades relacionadas à qualificação, à titulação e ao salário que impossibilitem a dedicação exclusiva do docente ao ensino, leva-os ao fenômeno de “choque com a realidade”. Isso revela que os profissionais da área necessitam de uma preparação sistematizada para o exercício da atividade docente no início da carreira.

Farias (2016), em sua dissertação, buscou analisar a formação dos docentes mestres e doutores em Contabilidade quanto às competências didático-pedagógicas, às fontes de sua formação para a docência e aos espaços formativos para aquisição desse conhecimento. Os principais resultados do estudo indicaram que as competências analisadas são altamente

importantes para a docência, e são desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação, porém a formação proporcionada pelas IES em que os docentes atuam é de forma tímida. Os achados da pesquisa evidenciaram que a responsabilidade pela formação para a docência, tanto do Programa de Pós-Graduação, quanto das Instituições de Ensino Superior é maior do que a formação proporcionada por esses espaços formativos até o momento e que a formação por interesse próprio vem suprindo a formação, quando não é proporcionada de forma adequada por esses espaços formativos.

Nessa perspectiva, Perazo *et al.* (2016) avaliaram o perfil dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis de três instituições públicas de Ensino Superior no Rio Grande do Sul, em termos de qualificação acadêmica, pedagógica e profissional e constataram que a maioria dos docentes possuía suficientes conhecimentos necessários à docência (qualificação acadêmica) e pelo menos metade dos docentes das três instituições havia atuado no mercado de trabalho na área (qualificação profissional). Porém, em relação à formação pedagógica, foi identificado um reduzido número de docentes que realizou algum curso complementar da área pedagógica ao longo da carreira, o que sinaliza a necessidade de investir em qualificações acessórias, sobretudo nos âmbitos acadêmico e pedagógico.

Por sua vez, Vendruscolo (2017) mapeou e validou uma matriz de competências docentes (conhecimentos, habilidades e atitudes) em Contabilidade para cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. A Matriz de Competências Docentes em Contabilidade, resultante da pesquisa, é formada por um conjunto de dezoito competências das classes Educacional, Cognitiva, Social e Acadêmica, engloba a amplitude das atividades de ensino, pesquisa e extensão, inerentes à natureza do exercício da docência superior. Dos participantes, 93,6% manifestam concordância em relação às competências docentes para o curso de graduação em Ciências Contábeis.

Conforme verificado nos estudos apresentados, a formação dos docentes é voltada para a aquisição de conhecimentos teóricos e específicos da área contábil, enquanto que a formação didático-pedagógica seria relegada a segundo plano, quando deveria ser desenvolvida. Os estudos apontam, ainda, a relevância dos esforços individuais para desenvolvimento das competências docentes e a necessidade de maior comprometimento com a educação continuada dos docentes, especialmente em relação à formação pedagógica.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo trata dos procedimentos, classificando a pesquisa, definindo sua população e amostra, além de descrever a coleta, o tratamento dos dados e as técnicas de análise dos dados.

#### 3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

No quesito abordagem do problema, o estudo é classificado como quantitativo, uma vez que se valeu de instrumentos estatísticos para o processo de coleta, tratamento e análise dos dados (RAUPP; BEUREN, 2013). A pesquisa, por ser quantitativa, examina a relação entre variáveis permitindo a generalização e replicação dos achados (CRESWELL, 2014). Tal estratégia foi considerada para a pesquisa, pois se valeu da aplicação de questionários aos docentes e a análise dos dados valeu-se de métodos estatísticos.

Quanto ao objetivo, a pesquisa é descritiva, uma vez que há preocupação com o registro, a classificação e interpretação dos dados sem neles interferir, bem como sua análise (RAUPP; BEUREN, 2013). Estudos de natureza descritiva propõem-se a investigar as características de um fenômeno como tal (RICHARDSON, 2012) ou de determinada população utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2010).

O procedimento técnico utilizado foi o de levantamento por meio de questionário. A pesquisa de levantamento proporciona uma descrição numérica de tendências, de atitudes ou de opiniões de determinada população. Tal procedimento foi escolhido em razão de se tratar de um meio conveniente para pesquisar uma população geograficamente dispersa (CRESWELL, 2012), como é o caso do presente estudo.

O levantamento utilizou-se de um corte transversal, ou seja, os dados foram coletados em determinado momento do tempo. A informação coletada por este meio foi obtida de forma célere, possibilitando atingir um quantitativo maior de pessoas simultaneamente; forneceu mais liberdade ao respondente em razão do anonimato e menos risco de distorção em razão de não haver influência do pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2003; CRESWELL, 2012). No entanto, tal abordagem tem por limitação a dificuldade de obtenção de um grande número de respostas e o desconhecimento das circunstâncias em que o instrumento de coleta de dados foi respondido (MARCONI; LAKATOS, 2003).

### 3.2 POPULAÇÃO-ALVO DO ESTUDO E AMOSTRA

A população da pesquisa é composta pelos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis que lecionam nas IES as quais possuem cursos de graduação presenciais em funcionamento no estado do Rio Grande do Sul (RS). O levantamento das IES foi realizado no sítio do e-Mec (<http://emec.mec.gov.br/>) em 01 de março de 2017 e identificando 117 cursos.<sup>8</sup> Dos cursos identificados, 92 são ministrados em modalidade presencial em 67 distintas IES, as quais estão discriminadas no Apêndice A.

Para identificação dos sujeitos na população foram realizadas consultas aos sítios das IES constantes do Quadro 7 e contato telefônico direto com as instituições. As informações a respeito do e-mail dos professores foram conseguidas nos sítios das IES, por meio de contato telefônico direto com as instituições, ou, ainda, por meio de buscas de artigos publicados pelos docentes em bases de dados.

Tal levantamento possibilitou a elaboração de uma base de dados que contemplou nome, universidade e e-mail de 643 docentes. Contudo, não foi possível conhecer o número de professores existentes na região pesquisada, uma vez que não há um cadastro dos docentes acessível ao público, o que impossibilita o cálculo da probabilidade de cada indivíduo ser selecionado na amostra (COLAUTO; BEUREN, 2013).

Segundo a pesquisa Perfil Profissional da Contabilidade de 2012/13 (CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE, 2013), o número de contadores no RS é de 22.443. Desses, 5,0% declararam atuação da docência em Contabilidade, o que leva a um contingente estimado de 1.100 contadores docentes no RS com registro no Conselho Regional de Contabilidade no RS (CRC/RS).

A amostragem se efetivou por acessibilidade, aquela na qual “[...] o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo da pesquisa”. A amostra classifica-se como não probabilística, pois representa uma “[...] pequena parte dos elementos que compõem o universo” capazes de representar o todo (GIL, 2010, p.131).

Os critérios para seleção da amostra, incluídos no instrumento de coleta, foram: i) ser professor e/ou coordenador de curso de graduação em Ciências Contábeis presencial, no estado do Rio Grande do Sul, no momento da coleta dos dados; ii) lecionar disciplinas do eixo de formação profissional do currículo de Contabilidade.

---

<sup>8</sup> Foram levantados 117 cursos de graduação em Ciências Contábeis no RS. Desses, 92 em modalidade presencial e 25 à distância. 112 em IES privadas e 5 em IES públicas.

Para todos os docentes constantes no banco de dados foi enviado um convite para participação na pesquisa (Apêndice B) juntamente com o *link* que deveria ser acessado para responder o questionário (Apêndice C) voluntariamente e sem identificação, de forma a garantir aos respondentes o anonimato.

A amostra resultante é composta de 243 professores e ou coordenadores integrantes de cursos presenciais de graduação de Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul, ou seja, 21,7% da população estimada. Contudo, é necessário levar em consideração o fato de que parte dos docentes leciona somente em cursos na modalidade EaD e, estes, não fizeram parte da amostra da presente pesquisa.

### 3.3 DADOS E INSTRUMENTO DE COLETA DOS DADOS

Os dados para a pesquisa foram coletados por meio de questionário (Apêndice C), conforme as instruções de Fowler (1993), Fink (2002), Smith (2003), Creswell (2012), o qual contemplava dois blocos de questões relacionadas aos:

- a) dados para a caracterização dos respondentes: gênero, faixa etária, tempo de carreira docente, região de atuação, carga horária de trabalho, número médio de alunos por turma, IES de atuação, número médio de disciplinas ministradas por semestre na modalidade presencial e na modalidade a distância, preparação para o exercício da docência, postura da IES em relação a atividades para a docência, formação acadêmica, formação para a docência e desenvolvimento de competências pedagógicas;
- b) dados para identificação do grau de esforço percebido pelos professores e das frequências para operacionalizar as competências docentes.

Cada bloco de questões do questionário foi elaborado tendo em vista os objetivos da pesquisa e a fundamentação teórica. As variáveis analisadas no estudo constam no Quadro 6.

**Quadro 6 - Variáveis da pesquisa**

Objetivo específico	Suporte teórico	Variáveis analisadas	Análise	Item da pesquisa
Descrever as características demográficas dos professores de Graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul.	Iudicibus e Marion (1986), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Iudicibus, Nossa (1999), Iudicibus, Marion, (2000), Laffin (2005), Vasconcelos (2006), Andere, Araújo (2008), Vasconcelos (2009), Miranda (2010), Masetto (2013), Vendruscolo (2015).	Gênero, faixa etária, titulação, tempo de carreira docente, IES de atuação, tempo dedicado à docência, disciplinas ministradas, participação em eventos pedagógicos, formação para a docência, postura da IES em relação a atividades para a docência, preparação para o exercício da docência.	Descritiva e Teste Qui-quadrado de Pearson	4.1
Apurar o grau de esforço e a frequência para operacionalização das competências docentes pelos professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul.	Nossa (1999), Swain e Stout (2000), Giorgi, Pizolato, Morettin (2001), Vasconcelos (2009), Marshal et al., (2010), Del Mundo Refozar (2013), Slomski et al. (2013), Vendruscolo (2015).	Esforço e frequência.	Percepção do docente para o grau de esforço – alto, moderado e baixo – e para a frequência – sempre, muitas vezes, algumas vezes, raramente e nunca.	4.2 e 4.3
Correlacionar o tempo de docência com o esforço e com a frequência para operacionalizar as competências docentes pelos professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul.	Veenman (1984), Nossa (1999), Huberman (2000), Swain e Stout (2000), Andere e Araújo (2008), Slomski (2008), Slomski e Martins (2008), Marshal et al. (2010), Miranda (2011), Lapini (2012), Del Mundo e Refozar (2013), Slomski et al. (2013), Vendruscolo (2015).	Tempo de carreira docente, esforço e frequência.	Análise fatorial combinada com Correlação de Pearson	4.4 e 4.5
Analisar a relação da formação dos docentes de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul com o esforço por eles percebido e com a frequência para operacionalizar as competências docentes.	Nossa (1999), Swain e Stout (2000), Andere e Araújo (2008), Slomski (2008), Slomski e Martins (2008), Marshal et al. (2010), Miranda (2011), Lapini (2012), Del Mundo e Refozar (2013), Slomski et al. (2013), Vendruscolo (2015), Araújo et al. (2015), Lima et al. (2015).	Formação para a docência (inicial e continuada), esforço e frequência.	Análise fatorial combinada com Teste <i>t-student</i>	4.4 e 4.6

Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa (2017).

As questões relativas ao esforço e à frequência foram apresentadas na escala Likert de 5 (cinco) pontos, a qual oferece a possibilidade de medição da intensidade da opinião do respondente nos questionamentos (LIKERT, 1975). A escala utilizada, em relação à percepção do esforço foi (1) muito difícil, (2) difícil, (3) nem fácil, nem difícil, (4) fácil, (5) muito fácil; e, em relação à frequência, foi (1) nunca, (2) raramente, (3) algumas vezes, (4) muitas vezes e (5) sempre.

O pré-teste do instrumento de coleta foi realizado em julho de 2017, junto a seis docentes, representativos do grupo de indivíduos a ser estudado. Cinco (5) deles são docentes de cursos de Ciências Contábeis e um (1) docente da área da Educação. Dentre os seis professores, havia um pós-doutor, dois doutores, dois mestres e um especialista. Os referidos docentes fizeram a avaliação se todos os componentes do instrumento de coleta de dados condiziam com a realidade do curso e verificaram possíveis problemas na linguagem, nas escalas e na consistência das questões. As falhas apontadas foram ajustadas e as devidas melhorias realizadas no instrumento.

A versão final do questionário (Apêndice C) foi elaborada e disponibilizada na plataforma eletrônica *Google Forms*, de forma que pudesse ser acessado por meio do *link* disponibilizado no convite para participação da pesquisa. Ao iniciar o questionário, foi apresentado aos professores uma autorização para divulgação, publicação e cessão de direitos autorais explicando os objetivos da pesquisa, direitos e liberdades de participar ou não. Ao concordar, poderia avançar no questionário; do contrário, a pesquisa era encerrada.

Foram efetuados três envios do questionário no período de 31 de julho de 2017 a 18 de setembro de 2017. Ao final, foram obtidas 243 respostas válidas.

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados busca organizar sistematicamente os dados de forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema da investigação (GIL, 2000). Os elementos coletados, a partir do questionário, foram tabelados no programa Microsoft Excel® e analisados estatisticamente por meio do *software Statistical Package for Social Science for Windows®* (SPSS), versão 18.0. A análise foi realizada em seis (6) etapas.

Na Etapa 1, os componentes da pesquisa foram analisados e avaliados por meio de estatística descritiva (GUJARATI, 2006) de forma a obter conclusões sobre as características da população selecionada e conhecer os dados. Esta análise apresentou distribuições de frequência, medidas de posição (média aritmética, mediana e moda), medidas de dispersão (amplitude total e desvio padrão), comparação de frequências (percentagem e taxas). Procedeu-se o Teste Qui-quadrado de Pearson para verificar se haveria associação entre as variáveis relacionadas às atitudes das IES e o tipo de IES. Esse teste é capaz de detectar uma associação significativa entre duas variáveis categóricas, pois permite a verificação da aderência entre uma distribuição de frequências associada a uma amostra, expressa em qualquer escala, de observações e uma distribuição teórica (HAIR *et al.*, 2009).

Na Etapa 2, os docentes da amostra foram questionados a respeito do grau de dificuldade ou facilidade com que determinadas habilidades e atitudes são exteriorizadas por meio de 22 questões avaliadas com escala Likert de 5 (cinco) pontos: muito difícil, difícil, nem fácil, nem difícil, fácil e muito fácil. Para determinação do grau de esforço, considerou-se: alto (“muito difícil” e “difícil”), moderado (“nem fácil, nem difícil”) e baixo (“fácil” e “muito fácil”). Foi medido o Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) dessas questões como instrumento para avaliar a consistência interna da escala, e o resultado encontrado foi de 0,936, o que indica que o conjunto de variáveis é consistente com o que se pretende medir (HAIR *et al.*, 2009) e que há robustez interna do questionário. Verificou-se que a eliminação de qualquer item do questionário não iria aumentar o valor global do indicador.

Na Etapa 3, para a análise da frequência da realização de determinadas habilidades e atitudes, os docentes da amostra foram questionados por meio de 22 questões avaliadas com escala Likert de 5 (cinco) pontos: nunca, raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre. Da mesma forma, foi medido o Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) dessas questões como instrumento para avaliar a consistência interna da escala, e o resultado encontrado foi de 0,886, o que indica que o conjunto de variáveis é consistente com o que se pretende medir (HAIR *et al.*, 2009) e que há robustez interna do questionário. A eliminação da questão de número 1 (um) aumentaria o alfa para 0,887, no entanto 0,001 não deve ser considerada uma alteração significativa (FIELD, 2009), de forma que a supressão de nenhum item do questionário seria capaz de alterar significativamente (para mais) o valor global do indicador.

Na Etapa 4, procedeu-se a uma análise fatorial para verificar em que medida as diferentes variáveis pesquisadas representavam manifestações de uma mesma variável básica e, a partir disso, reduziu-se o conjunto de total de variáveis inter-relacionadas a um conjunto menor (HAIR *et al.*, 2009). A utilização da análise fatorial foi determinada pelos testes de esfericidade de Bartlett e de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), seguidos da análise de confiabilidade e de fidedignidade do constructo por meio do coeficiente Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) (FIELD, 2009), tanto para as variáveis de esforço, quanto para as variáveis de frequência – Tabela 3.

Para as variáveis de esforço, o teste de Bartlett apresentou resultado altamente significativo ( $p < 0,001$ ), o que indica haver correlações suficientes para a continuidade da análise (FIELD, 2009). O teste KMO resultou no valor de 0,930, demonstrando a existência de correlação entre as variáveis e um nível excelente de adequação do modelo fatorial aos dados.

**Tabela 3 - Resultado dos testes estatísticos dos dados na utilização da análise fatorial**

Testes		Esforço	Frequência
<b>Esfericidade de Bartlett</b>	Qui-quadrado aproximado	2768,092	1790,932
	Graus de liberdade	231	231
	Significância	0,000	0,000
<b>Adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin</b>		0,930	0,872
<b>Coefficiente de Cronbach</b>	Coefficiente Alfa de Cronbach	0,936	0,886
	Coefficiente Alfa padronizado	0,937	0,885
	Número de itens	22	22

Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

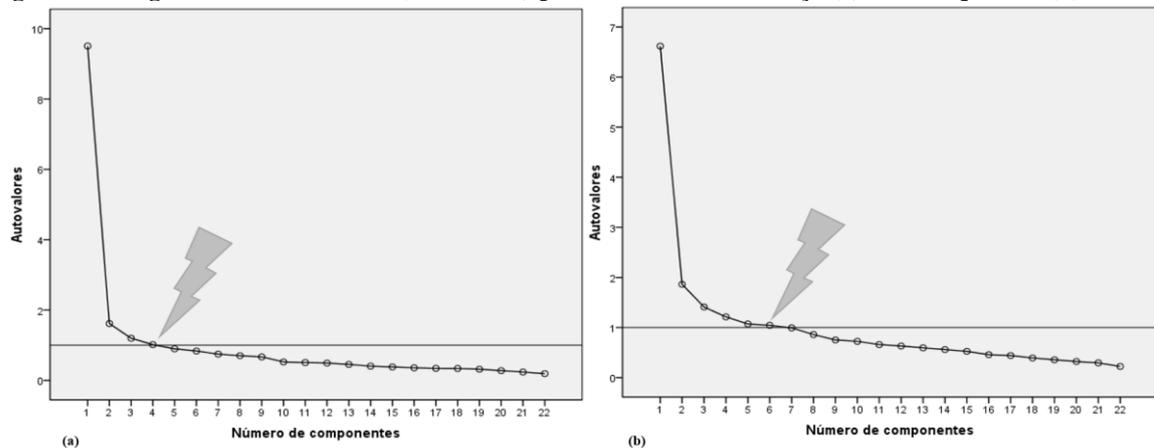
O KMO de todas as variáveis individuais, apresentados na diagonal da matriz anti-imagem de correlação, está acima de 0,86 e as correlações dos elementos fora da diagonal apresentam valores pequenos, o que é excelente para a continuidade da análise dos dados. O Coeficiente Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) apresentou valor de 0,936 para as 22 variáveis analisadas. Isso revela consistência para as escalas utilizadas, satisfazendo o critério de valor maior que 0,60 recomendado por Hair et al. (2009) para a análise fatorial. A análise da matriz de correlação permite identificar que todos os valores de significância são inferiores a 0,05 e que não há nenhum item com coeficiente de correlação superior a 0,9. Isso indica que não houve necessidade de eliminação de nenhuma variável na análise e que não há problema de singularidade dos dados.

Para as variáveis de frequência, o KMO obtido é de 0,872, valor este que se encontra entre 0,8 e 0,9, indicando que a análise dos fatores é apropriada para os dados. Os elementos da diagonal principal da matriz anti-imagem das correlações são maiores do que 0,5 (todos acima de 0,796) permitindo a análise de todos os itens do questionário sem eliminação de nenhum deles. Os elementos fora da diagonal principal apresentam, em sua maioria, valores bem pequenos indicando uma análise fatorial consistente. O teste de Bartlett para esfericidade é significativo ( $p < 0,05$ ) revelando a apropriação da análise dos fatores para as questões relativas à frequência. O Coeficiente Alfa de Cronbach apresentou valor de 0,886 para as 22 variáveis analisadas, o que revela consistência para as escalas utilizadas, satisfazendo o critério recomendado por Hair et al. (2009) - valor maior que 0,60 - para a análise fatorial. A análise da matriz de correlação permite identificar que os valores de significância, em sua maioria, são superiores a 0,05 e que não há nenhum item com coeficiente de correlação superior a 0,9. Isso indica que não houve necessidade de eliminação de nenhuma variável na análise e que não há problema de singularidade dos dados. O determinante da matriz é maior do que 0,00001, de forma que não há evidências de multicolinearidade dos dados.

Uma vez verificada a possibilidade de utilização da análise fatorial, prosseguiu-se para a extração dos fatores. Para tal, utilizou-se o Diagrama de Declividade – critério *Scree Test* - (Figura 4) e o critério de Kaiser (Tabela 4).

Em relação às variáveis de esforço – Figura 4 (a) – verifica-se que, a partir do quarto fator, há uma leve aproximação dos autovalores da parte inferior do gráfico, tal qual um comportamento paralelo ao eixo das abscissas. Este ponto pode ser considerado ponto de corte em relação ao número de fatores a serem utilizados no modelo (HAIR *et al.* 2009). Em relação às variáveis de frequência – Figura 4 (b) – isso pode ser verificado a partir do sexto fator, o que foi considerado ponto de corte em relação ao número de fatores a serem utilizados no modelo.

**Figura 4 - Diagrama de declividade (Scree Plot) para variáveis de esforço (a) e de frequência (b)**



Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

Para confirmar o critério *Scree Test*, utilizou-se o critério de Kaiser, o qual prevê que a manutenção de fatores que expliquem a variância de, ao menos, uma variável (HAIR *et al.* 2009). Dessa forma, os fatores com autovalor inferior a 1 (um) foram considerados insignificantes e, portanto, descartados.

Para as variáveis de esforço, os fatores foram retidos utilizando-se do critério de Kaiser, conforme Tabela 4, a qual lista os autovalores associados a cada componente linear (fator) antes da extração, depois da extração e após a rotação. Adotou-se como critério de percentagem da variância explicada um mínimo de 60,6%, no intuito de garantir significância para os fatores determinados explicarem, ao menos, tal montante de variância (HAIR *et al.* 2009).

**Tabela 4 - Variância total explicada – método de extração: análise dos componentes principais para variáveis de esforço**

Componente	Autovalores iniciais			Somadas extraídas das cargas ao quadrado			Somadas rotacionadas das cargas ao quadrado		
	Total	% da variância	% acumulada	Total	% da variância	% acumulada	Total	% da variância	% acumulada
1	9,507	43,213	43,213	9,507	43,213	43,213	4,191	19,049	19,049
2	1,616	7,343	50,556	1,616	7,343	50,556	3,541	16,097	35,146
3	1,198	5,447	56,003	1,198	5,447	56,003	3,014	13,700	48,846
4	1,015	4,616	60,619	1,015	4,616	60,619	2,590	11,773	60,619
5	,896	4,071	64,689						
6	,835	3,796	68,486						
7	,746	3,391	71,876						
8	,702	3,192	75,068						
9	,668	3,034	78,102						
10	,525	2,385	80,487						
11	,506	2,302	82,790						
12	,491	2,233	85,023						
13	,455	2,066	87,089						
14	,405	1,839	88,928						
15	,381	1,730	90,658						
16	,357	1,622	92,280						
17	,341	1,551	93,831						
18	,338	1,536	95,367						
19	,316	1,438	96,805						
20	,276	1,256	98,060						
21	,236	1,074	99,135						
22	,190	,865	100,000						

Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

Antes da extração, foram identificados 22 componentes lineares no conjunto de dados (mesmo número de variáveis analisadas neste quesito). Os autovalores associados com cada fator indicam a variância explicada por aquele componente linear (HAIR *et al.* 2009). De acordo com a Tabela 4, a quantia total de variância extraída na solução não rotacionada é 60,619%, a mesma obtida após a rotação ortogonal do tipo Varimax. Contudo, os percentuais de variância explicada nas matrizes fatoriais rotacionada e não rotacionada são diferentes. O percentual de variância explicada pelo primeiro fator na matriz não rotacionada foi de 43,213%, enquanto que na rotacionada foi de 19,049%. Da mesma maneira, o segundo fator explica 7,343% *versus* 16,097% da rotacionada. Isso significa que houve mudança significativa para uma distribuição mais equilibrada em função da rotação ortogonal Varimax dos fatores com normalização de Kaiser.

Antes da extração, verificam-se tantos fatores quantas variáveis, ou seja, toda a variância é explicada pelos fatores e todas as comunalidades são 1 (um). Ocorre que após a extração alguns fatores foram descartados e alguma informação foi perdida, de forma que os fatores

retidos não explicam toda a variância, mas apenas parte dela. No caso da percepção do esforço, os quatro fatores identificados explicam 60,619%.

Assim, a análise resultou na extração de 4 (quatro) fatores, com 39,381% de perda de informações e que explicam 60,619% da variabilidade total dos dados originais. O primeiro fator explica uma quantia significativa da variância total (43,213%), enquanto que os fatores subsequentes explicam somente pequenas quantidades das variâncias (7,343%, 5,447% e 4,616% respectivamente). Após a rotação dos fatores, verifica-se que o primeiro fator passa a ser responsável por 19,049% da variância e os demais por 16,097%, 13,700% e 11,773%, respectivamente. Após a extração, cada fator foi submetido ao teste de confiabilidade Alfa de Cronbach, para o qual o limite inferior de aceitabilidade é 0,6.

Para as variáveis de frequência, os fatores foram retidos utilizando-se dos mesmos critérios anteriormente enunciados – com autovalores maiores do que 1 (um) – conforme demonstrado na Tabela 5. Adotou-se como critério de percentagem da variância explicada um mínimo de 60%, no intuito de garantir significância para os fatores determinados e que expliquem ao menos tal montante de variância.

**Tabela 5 - Variância total explicada – método de extração: análise dos componentes principais para variáveis de frequência**

Componente	Autovalores iniciais			Somadas extraídas das cargas ao quadrado			Somadas rotacionadas das cargas ao quadrado		
	Total	% da variância	% acumulada	Total	% da variância	% acumulada	Total	% da variância	% acumulada
<b>1</b>	6,618	30,081	30,081	6,618	30,081	30,081	2,673	12,15	12,15
<b>2</b>	1,863	8,467	38,548	1,863	8,467	38,548	2,546	11,573	23,723
<b>3</b>	1,41	6,408	44,956	1,41	6,408	44,956	2,248	10,218	33,941
<b>4</b>	1,213	5,512	50,468	1,213	5,512	50,468	2,073	9,424	43,365
<b>5</b>	1,071	4,867	55,334	1,071	4,867	55,334	1,978	8,989	52,354
<b>6</b>	1,044	4,747	60,082	1,044	4,747	60,082	1,7	7,728	60,082
<b>7</b>	0,993	4,512	64,594						
<b>8</b>	0,86	3,908	68,502						
<b>9</b>	0,752	3,416	71,919						
<b>10</b>	0,724	3,291	75,21						
<b>11</b>	0,659	2,997	78,207						
<b>12</b>	0,631	2,869	81,077						
<b>13</b>	0,594	2,702	83,779						
<b>14</b>	0,56	2,544	86,322						
<b>15</b>	0,524	2,382	88,704						
<b>16</b>	0,458	2,083	90,787						
<b>17</b>	0,44	2,001	92,788						
<b>18</b>	0,392	1,781	94,568						

Componente	Autovalores iniciais			Somadas extraídas das cargas ao quadrado			Somadas rotacionadas das cargas ao quadrado		
	Total	% da variância	% acumulada	Total	% da variância	% acumulada	Total	% da variância	% acumulada
19	0,356	1,619	96,187						
20	0,322	1,462	97,649						
21	0,294	1,336	98,985						
22	0,223	1,015	100						

Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

Antes da extração, foram identificados 22 componentes lineares no conjunto de dados (mesmo número de variáveis analisadas neste quesito). Os autovalores associados com cada fator indicam a variância explicada por aquele componente linear.

De acordo com a Tabela 5, a quantia total de variância extraída na solução não rotacionada é 60,08%, a mesma obtida após a rotação ortogonal do tipo Varimax. Contudo, os percentuais de variância explicada nas matrizes fatoriais rotacionada e não rotacionada são diferentes. O percentual de variância explicada pelo primeiro fator na matriz não rotacionada foi de 30,08%, enquanto que na rotacionada foi de 12,15%. Da mesma maneira, o segundo fator explica 8,47% versus 11,57% da rotacionada. Isso significa que houve mudança significativa para uma distribuição mais equilibrada em função da rotação ortogonal Varimax dos fatores com normalização de Kaiser.

Antes da extração, verificam-se tantos fatores quantas variáveis, ou seja, toda a variância é explicada pelos fatores e todas as comunalidades são 1. Ocorre que após a extração alguns fatores são descartados e alguma informação é perdida. Os fatores retidos explicam toda a variância, mas apenas parte dela. No caso das frequências, os seis fatores identificados explicam 60,082%

A análise resultou na extração de 6 (seis) fatores, com 39,91% de perda de informações e que expliquem 60,09% da variabilidade total dos dados originais. O primeiro fator explica uma quantia significativa da variância total (30,081%), enquanto que os fatores subsequentes explicam somente pequenas quantidades das variâncias (8,467%, 6,408%, 5,512%, 4,867% e 4,747% respectivamente). Após a rotação dos fatores, verifica-se que o primeiro fator passa a ser responsável por 12,15% da variância e os demais por 11,573%, 10,218%, 9,424%, 8,989% e 7,728% respectivamente.

Na Etapa, 5, de posse dos fatores resultantes para variáveis de esforço e de frequência, foi feita correlação de Pearson utilizando-se a variável tempo de docência. A correlação entre duas variáveis indica a medida do relacionamento linear ente elas; quanto mais próxima de 1, mais perfeita e positiva a correlação entre as variáveis (FIELD, 2009).

Na Etapa 6, foi utilizado, ainda, o Teste *t-student* para verificar quais variáveis causam

ou preveem uma saída e qual o efeito de determinada variável em outra por meio da alteração sistemática de alguns aspectos daquela variável (FIELD, 2009).

Para as análises das Etapas 5 e 6, foram utilizadas como variáveis de saída (variáveis dependentes): a percepção do esforço e a frequência, respectivamente. Dessa forma, passa-se a assumir que os escores dessas variáveis vão depender do tipo de qualificação do docente (variável independente). A análise por meio do Teste *t-student* permitiu verificar a diferença entre os grupos de docentes, ou seja, se o grau de esforço percebido ou a frequência de realização de determinada atividade difere para os docentes que possuem determinada qualificação ou não. O Teste *t* realizado efetuou a comparação de cada um dos fatores gerados na análise fatorial - sejam fatores de frequência, sejam fatores de esforço - com cada um dos itens do questionário que discriminava informações do docente a respeito de sua formação para a docência no Ensino Superior.

Se os intervalos de confiança se sobrepõem, eles contêm muitos valores similares e há 95% chance de que os intervalos contendam o valor real da média. Se eles não se sobrepõem, as amostras possuem características que as distinguem, ou seja, indica a existência de diferença significativa entre os grupos. O tamanho de efeito ( $r$ ), medido pelo coeficiente de correlação  $r$  de Pearson, é calculado usando as variâncias - uma estatística descritiva que serve como complemento ao teste de significância - pois, muito embora o resultado “ $t$ ” do teste *t* seja estatisticamente significativo, isso não quer dizer que o efeito seja importante (FIELD, 2009). O cálculo do tamanho do efeito segue a fórmula (Equação 1):

$$r = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + gl}} \quad \text{Equação (1)}$$

De acordo com Field (2009), o tamanho do efeito indica uma medida de magnitude padronizada do efeito observado, estando limitado ao intervalo entre 0 (sem efeito) e 1 (um efeito perfeito). Para a análise, o tamanho do efeito levou em consideração a escala de magnitude de efeito de Field (2009):  $r = 0,10$  (efeito pequeno),  $r = 0,30$  (efeito médio) e  $r = 0,50$  (efeito grande).

A análise foi realizada por meio da utilização do teste *t* para amostras independentes. As amostras foram retiradas da mesma população – docentes do curso de Ciências Contábeis – e estratificadas em docentes de disciplinas exclusivas do currículo e docentes de outras disciplinas. Os resultados significativos são apresentados na forma de diagramas de barra de erros. Nos diagramas, as barras verticais mostram o intervalo de confiança ao redor de determinada média. Como apenas cinco docentes cursaram graduação na área educacional ou licenciatura em outras áreas, e somente três docentes assinalaram possuírem pós-doutorado, estas variáveis não foram consideradas para as análises estatísticas relacionadas ao Teste *t-student*. Os dados estão apresentados em séries estatísticas, tabelas, quadros, gráficos e textos.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da pesquisa estão apresentados em 6 (seis) seções: (4.1) Caracterização dos sujeitos da pesquisa, (4.2) Análise do grau de esforço para operacionalização das competências docentes, (4.3) Análise da frequência de operacionalização das competências docentes, (4.4) Análise de operacionalização das competências docentes, (4.5) Análise de correlação do tempo de carreira docente com o esforço e com a frequência e (4.6) Análise da relação da formação com a operacionalização das competências docentes.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

As características demográficas dos sujeitos da pesquisa foram compiladas de forma a compor um panorama geral da amostra (Tabela 6, 7 e 8) e, posteriormente, integrar as discussões sobre o objetivo proposto para esta pesquisa.

**Tabela 6 - Perfil da amostra da pesquisa por atributo (grupo dos respondentes, gênero, faixa etária, tempo de carreira docente e região de atuação no RS)**

Atributos		<i>fr</i>	%
Grupo dos respondentes	Docentes de disciplinas exclusivas do currículo	194	79,8
	Docentes de outras disciplinas do currículo	49	20,2
	<b>Total</b>	<b>243</b>	<b>100</b>
Gênero	Feminino	103	42,4
	Masculino	140	57,6
	<b>Total</b>	<b>243</b>	<b>100</b>
Faixa etária	20 a 30 anos	10	4,1
	31 a 40 anos	71	29,2
	41 a 50 anos	92	37,9
	51 a 60 anos	52	21,4
	Mais de 60 anos	18	7,4
	<b>Total</b>	<b>243</b>	<b>100</b>
Tempo de carreira docente (Ciclo de Huberman)	De 1 a 3 anos - Entrada na carreira	23	9,5
	De 4 a 6 anos - Estabilização	40	16,5
	De 7 a 25 anos - Diversificação ou Questionamento	157	64,6
	De 26 a 35 anos - Serenidade ou Conservantismo	20	8,2
	De 36 a 40 anos - Desinvestimento	3	1,2
	<b>Total</b>	<b>243</b>	<b>100</b>
Região de atuação no RS	Centro-leste	14	5,6
	Centro-oeste	26	10,4
	Nordeste	49	19,6
	Noroeste	63	25,2
	Região metropolitana de Porto Alegre	79	31,6
	Sudeste	11	4,4
	Sudoeste	8	3,2
	<b>Total</b>	<b>250</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

Dos 243 docentes objetos deste estudo, 194 (79,8%) lecionam disciplinas exclusivas do currículo e 49 (20,2%) são professores de outras disciplinas do currículo, conforme disposto na Tabela 6.

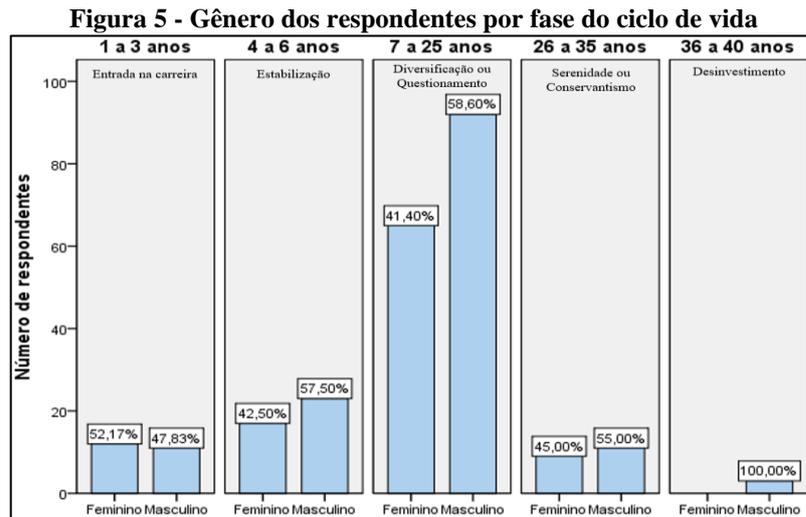
Dos docentes que compuseram a amostra, 140 (57,6%) são do sexo masculino e 104 (42,4%) do sexo feminino (Tabela 6). Esse resultado sinaliza para a predominância masculina na carreira docente no estado do Rio Grande do Sul e corrobora os achados de Araújo *et al.* (2015) e de Frauches (2015).

A média de idade dos respondentes é de 45,2 anos e refere-se ao centro da distribuição; a moda é 47. A distribuição de frequências das idades, revelou-se uma distribuição razoavelmente simétrica em torno da média, o que implica que a média (45,28), a mediana (45) e a moda (47) são razoavelmente semelhantes (BARBETTA, 2014). A amplitude total da amostra é 42 (valor máximo 68 e valor mínimo 26).

Percebe-se uma predominância de docentes entre 31 e 60 anos, o que evidencia uma amostra formada, preponderantemente, por docentes maduros e experientes. O maior estrato é o de 41 a 50 anos com 92 respondentes e 37,9% da amostra, seguida de respondentes entre 31 e 40 anos com 71 respondentes e 29,2% da amostra. Verifica-se, também, que há 18 docentes com mais de 60 anos e que a faixa etária de menor frequência foi a de 20 a 30 anos com apenas 10 respondentes. Esse resultado também foi evidenciado por Frauches (2015) e por Farias (2016) – a maior parte dos docentes que participaram das pesquisas possuía entre 30 e 51 anos.

A amostra apresentou docentes em todas as fases do ciclo de vida de Huberman (2000). O tempo de carreira docente médio dos respondentes é de 13,4 anos. A fase que apresentou maior número de participantes é a de diversificação ou questionamento com 64,6% dos respondentes. O segundo maior quantitativo de respondentes está na fase de estabilização (16,5%). A quantidade de docentes em cada fase em muito se assemelha aos achados de Araújo *et al.* (2015), inclusive em relação ao percentual de docentes em cada fase do ciclo, o que pode dar uma ideia da população como um todo.

Em relação ao gênero em cada fase do ciclo pode ser observado (Figura 5) que, na fase 5 (desenvolvimento), aquela em que os respondentes possuem entre 36 e 40 anos de carreira, 100% dos respondentes pertencem ao sexo masculino.



Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

Em contraste, verifica-se, na fase 1 (de 1 a 3 anos, entrada na carreira), uma predominância de respondentes do sexo feminino; essa inversão pode ser explicada em função do maior número de mulheres ingressando no Ensino Superior, inclusive nos cursos de Ciências Contábeis (FARIAS, 2016). Nas fases 2 (4 a 6 anos), 3 (7 a 25 anos) e 4 (26 a 35 anos), o quantitativo de respondentes do sexo masculino é consideravelmente maior. Essa predominância de respondentes do sexo feminino na fase 1 e do sexo masculino nas demais fases vai ao encontro dos achados de Araújo *et al.* (2015).

A região de atuação dos respondentes está restrita ao estado do RS. Dos docentes que atuam exclusivamente em uma região, 31,6% leciona na Região Metropolitana de Porto Alegre, 25,2% na região Noroeste, 19,6% na região Nordeste e 10,4% na região Centro-Oeste. Nas demais regiões (Central e Fronteira Oeste) trabalham 13,2% dos docentes.

O perfil da amostra da pesquisa em relação à carga horária de trabalho semanal, ao número médio de alunos, à IES de atuação, ao número médio de disciplinas presenciais e EaD está descrito na Tabela 7.

**Tabela 7 - Perfil da amostra da pesquisa por atributo (carga horária de trabalho semanal, número médio de alunos, IES de atuação, número médio de disciplinas presenciais e EaD)**

Atributos		<i>fr</i>	%
Carga horária de trabalho semanal como docente no Ensino Superior	Menos de 12 horas	43	17,8
	Mais de 12 horas e menos de 20 horas	76	31,4
	Entre 21 horas e 32 horas	41	16,9
	Entre 33 horas e 40 horas	40	16,5
	Dedicação exclusiva à docência	42	17,4
	Respostas ausentes	1	-
	<b>Total</b>	<b>243</b>	<b>100</b>

<b>Atributos</b>		<b>fr</b>	<b>%</b>
Número médio de alunos por turma	até 20 alunos	21	8,6
	de 20 a 30 alunos	66	27,2
	de 30 a 40 alunos	80	32,9
	de 40 a 50 alunos	43	17,7
	de 50 a 60 alunos	25	10,3
	de 60 a 70 alunos	4	1,6
	mais de 70 alunos	4	1,6
	<b>Total</b>	<b>243</b>	<b>100</b>
IES de atuação	Instituição Pública	29	12,0
	Instituição Privada	210	86,8
	Instituição Pública e Privada	3	1,2
	Respostas ausentes	1	-
	<b>Total</b>	<b>243</b>	<b>100</b>
Número médio de disciplinas ministradas por semestre na modalidade presencial	1 disciplina	16	6,6
	2 disciplinas	57	23,5
	3 disciplinas	82	33,7
	4 disciplinas	55	22,6
	5 disciplinas	17	7,0
	mais de 5 disciplinas	16	6,6
	<b>Total</b>	<b>243</b>	<b>100</b>
Número médio de disciplinas ministradas por semestre na modalidade de ensino a distância	nenhuma disciplina	192	79,0
	1 disciplina	37	15,2
	2 disciplinas	9	3,7
	3 disciplinas	1	0,4
	4 disciplinas	1	0,4
	5 disciplinas	1	0,4
	mais de 5 disciplinas	2	0,8
<b>Total</b>	<b>243</b>	<b>100</b>	

Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

A maior parte dos professores (82,6%) não possui dedicação exclusiva à docência, ou seja, trabalha menos de 40 horas semanais, o que corrobora estudos indicando que os professores atuam em outras atividades. A maioria dos professores (79,8%) lecionou de duas a quatro disciplinas na modalidade presencial e nenhuma disciplina na modalidade de ensino a distância. O fato de haver poucos docentes ministrando disciplinas em EaD decorre da seleção da amostra para esta pesquisa que priorizou docentes de cursos na modalidade presencial. Do total da amostra, 33 docentes ministraram 5 disciplinas presenciais ou mais em modalidade EaD.

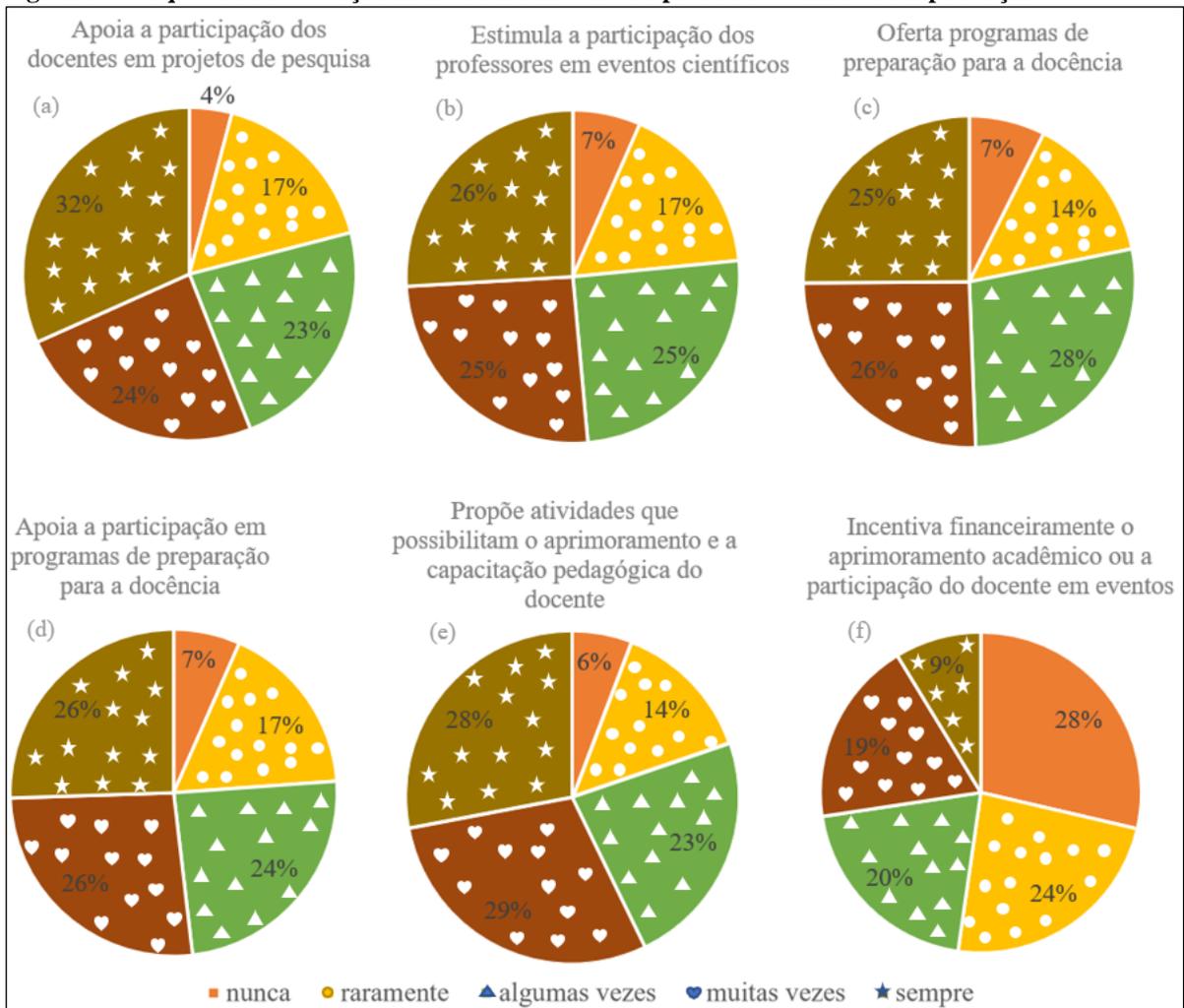
A maior parte das turmas no RS apontadas na pesquisa possui entre 20 e 50 alunos (77,8%). A existência de turmas com mais de 70 alunos foi relatada apenas por docentes de instituições privadas de ensino. Vinte e um (21) docentes relataram lecionar em turmas pequenas, com até 20 alunos.

Verificou-se que a maior parte dos docentes da amostra (86,8%) leciona em instituições privadas em função destas serem maioria no percentual de instituições investigadas na pesquisa.

Alguns professores comentaram em campo específico, ao final do questionário, sugestão de que fosse incluída, no rol de instituições de ensino, as universidades comunitárias, as quais se diferem das instituições privadas. Do total de docentes da amostra, 29 (12%) atuam exclusivamente em instituições públicas; 210 (86,8%), exclusivamente em instituições privadas; três (3) em ambas (pública e privada) (1,2%) e um docente não indicou a instituição de atuação e foi desconsiderado para o cálculo dos percentuais.

Em relação ao apoio para participação dos docentes em projetos de pesquisa e em eventos científicos, à oferta de programas de preparação para a docência, ao apoio à participação em programas de preparação para a docência, à proposição de atividades que possibilitam o aprimoramento e a capacitação pedagógica do docente e ao incentivo financeiro ao aprimoramento acadêmico ou à participação do docente em eventos, os resultados estão demonstrados na Figura 6.

**Figura 6 - Frequências em relação às atitudes das IES no apoio de atividades de capacitação**



Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

Como é possível observar, em geral, as respostas tiveram comportamento semelhante para as cinco primeiras questões (a, b, c, d, e), que dizem respeito ao grau que a IES incentiva a participação dos docentes em projetos de pesquisa, eventos, programas de preparação para a docência, inclusive ofertando-os, e propondo atividades de capacitação pedagógica. Essas atividades são realizadas “sempre” ou “muitas vezes” por mais de 50% das IES. “Algumas vezes” apresentou percentuais entre 23,0% e 27,6% e “nunca” ou “raramente” não chegaram a atingir a marca dos 18%. Os dados revelam que existe um grau de preocupação das IES com tais aspectos da formação continuada do professor.

Contudo, a situação se inverteu, quando questionados em relação ao incentivo financeiro que as IES fornecem para o aprimoramento acadêmico ou para a participação do docente em eventos, mais de 50% dos docentes respondeu que isso nunca (28%) ou raramente (24%) ocorre. Isso significa que, ainda que a IES incentive determinados procedimentos, menos frequentes são vezes que as instituições que incentivam financeiramente o aprimoramento acadêmico ou a participação do docente em eventos (9% sempre e 19% muitas vezes).

O teste qui-quadrado de Pearson foi complementarmente utilizado para avaliar a relação entre as variáveis categóricas: atitudes das IES e tipo de IES. Os docentes que lecionavam em mais de uma universidade (três) foram excluídos da análise, da mesma forma que dois (2) docentes que não haviam respondido o questionamento a respeito do incentivo financeiro fornecido pela IES. Os resultados para as variáveis estão indicados na Tabela 8.

**Tabela 8 - Resultado do teste qui-quadrado de Pearson entre as variáveis categóricas (atitudes das IES) e tipo de IES**

<b>Relação utilizada para cálculo do qui-quadrado de Pearson (atitudes das IES * tipo de IES)</b>	<b>Fórmula: (Grau de liberdade, nº total de observações) = valor do qui-quadrado, significância</b>	<b>Significativo ou não?</b>
Apoia a participação dos docentes em projetos de pesquisa * Instituição de Ensino Superior de atuação	(8, n=239) = 13,890, $\rho=0,008$	Significativo $\rho<0,05$
Apoia a participação dos professores em eventos científicos * Instituição de Ensino Superior de atuação	(8, n=239) = 6,695, $\rho=0,153$	Não significativo $\rho>0,05$
Oferta programas de preparação para a docência * Instituição de Ensino Superior de atuação	(8, n=239) = 3,255, $\rho=0,516$	Não significativo $\rho>0,05$
Apoia a participação em programas de preparação para a docência * Instituição de Ensino Superior de atuação	(8, n=239) = 4,762, $\rho=0,313$	Não significativo $\rho>0,05$
Propõe atividades que possibilitam o aprimoramento e a capacitação pedagógica do docente * Instituição de Ensino Superior de atuação	(8, n=239) = 4,634, $\rho=0,327$	Não significativo $\rho>0,05$
Incentiva financeiramente o aprimoramento acadêmico ou a participação do docente em eventos * Instituição de Ensino Superior de atuação	(8, n=237) = 11,240, $\rho=0,024$	Significativo $\rho<0,05$

Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa (2017).

Duas análises apresentaram significância, ou seja, apresentaram associação entre as variáveis: “apoia a participação dos docentes em projetos de pesquisa \* Instituição de Ensino Superior de atuação” e “incentiva financeiramente o aprimoramento acadêmico ou a participação do docente em eventos \* Instituição de Ensino Superior de atuação”. A análise dos resíduos ajustados para cada item permite verificar em qual categoria de frequência ocorre essa associação.

A análise indica que, em relação a apoiar a participação dos docentes em projetos de pesquisa, existem uma associação positiva significativa entre a frequência “sempre” e “instituições públicas” e entre a frequência “raramente” e “instituições privadas”. Dessa forma, percebe-se que as instituições públicas de ensino costumam apoiar a participação dos docentes em projetos de pesquisa com mais frequência do que as instituições privadas. Em relação a incentivar financeiramente o aprimoramento acadêmico ou a participação do docente em eventos, verifica-se uma associação positiva significativa entre a frequência “nunca” e “instituições privadas”. Isso indica que as instituições privadas de ensino não são propensas a estimular financeiramente o aprimoramento acadêmico ou a participação do docente em eventos.

O perfil da amostra da pesquisa por atributo em relação à formação acadêmica e preparação para o exercício do magistério superior em Ciências Contábeis está descrito na Tabela 9.

**Tabela 9 - Perfil da amostra da pesquisa por atributo (formação acadêmica e preparação para o exercício do magistério superior em Ciências Contábeis).**

Atributos		<i>fr</i>	%
Formação acadêmica - Graduação	Em Ciências Contábeis	141	59,0
	Em áreas afins	29	12,1
	Em outras áreas do conhecimento	27	11,3
	Em Ciências Contábeis e em áreas afins	17	7,1
	Em Ciências Contábeis e em outras áreas do conhecimento	7	2,9
	Em áreas afins e em outras áreas do conhecimento	6	2,5
	Em Ciências Contábeis, em áreas afins e em outras áreas do conhecimento	1	0,4
	Não especificou a área	11	4,6
	Respostas ausentes	4	-
	<b>Total</b>	<b>243</b>	<b>100</b>
Formação dos docentes (pós-graduação) - Especialização	Não possui	34	14,0
	Em andamento - não especificou a área	1	0,4
	Concluído em Ciências Contábeis	83	34,2
	Concluído em áreas afins	54	22,2
	Concluído em outras áreas do conhecimento	36	14,8
	Concluído - não especificou a área	10	4,1
	Concluído em Ciências Contábeis e áreas afins	10	4,1
	Concluído em Ciências Contábeis e outras áreas do conhecimento	3	1,2
	Concluído em áreas afins e outras áreas do conhecimento	9	3,7
	Concluído em Ciências Contábeis, áreas afins e outras áreas do conhecimento	1	0,4

Atributos		fr	%
	Respostas ausentes	2	0,8
	<b>Total</b>	<b>243</b>	<b>100</b>
Formação dos docentes (pós-graduação) - Mestrado	Não possui	29	11,9
	Em andamento em Ciências Contábeis	1	0,4
	Em andamento em áreas afins	1	0,4
	Em andamento - não especificou a área	14	5,8
	Concluído em Ciências Contábeis	61	25,1
	Concluído em áreas afins	90	37,0
	Concluído em outras áreas do conhecimento	32	13,2
	Concluído - não especificou a área	11	4,5
	Concluído em Ciências Contábeis e outras áreas do conhecimento	1	0,4
	Concluído em áreas afins e outras áreas do conhecimento	1	0,4
	Respostas ausentes	2	0,8
	<b>Total</b>	<b>243</b>	<b>100</b>
	Formação dos docentes (pós-graduação) - Doutorado	Não possui	157
Em andamento em Ciências Contábeis		3	1,2
Em andamento em áreas afins		9	3,7
Em andamento em outras áreas do conhecimento		5	2,1
Em andamento - não especificou a área		12	4,9
Concluído em Ciências Contábeis		8	3,3
Concluído em outras áreas do conhecimento		43	17,7
Concluído em áreas afins e outras áreas do conhecimento		1	0,4
Concluído - não especificou a área		3	1,2
Respostas ausentes		2	0,8
<b>Total</b>		<b>243</b>	<b>100</b>
Formação dos docentes (pós-graduação) - Pós- Doutorado	Não possui	237	97,5
	Concluído em Ciências Contábeis	1	0,4
	Concluído em áreas afins	2	0,8
	Concluído em outras áreas do conhecimento	1	0,4
	Respostas ausentes	2	0,8
	<b>Total</b>	<b>243</b>	<b>100</b>
Considerando a minha formação para a docência, “eu estou preparado(a) para o exercício do magistério superior em Ciências Contábeis”.	Discordo totalmente	3	1,2
	Discordo em parte	5	2,1
	Nem discordo nem concordo	2	0,8
	Concordo em parte	93	38,3
	Concordo totalmente	140	57,6
	<b>Total</b>	<b>243</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

No que tange à formação acadêmica (Tabela 9), todos os 243 docentes possuem graduação completa. Do total da amostra, 166 docentes possuem graduação em Ciências Contábeis, 53 em áreas afins e 41 em outras áreas do conhecimento. Dos docentes participantes da pesquisa, 207 docentes (85,9%) possuem especialização *lato sensu* concluída ou em andamento, 212, mestrado concluído ou em andamento (88,0%), dos quais 61 em Ciências Contábeis, 84, doutorado concluído ou em andamento (34,9%), dos quais 8 em Ciências Contábeis e 4 pós-doutorado concluído (1,7%), dos quais apenas um concluiu em Ciências Contábeis (Tabela 9).

Esses achados revelam o desenvolvimento da qualificação dos docentes na área da Ciência Contábil nas últimas décadas, uma vez que Nossa (1999) apresentou dados de que a titulação dos professores de Contabilidade estava bem abaixo da média geral de todos os cursos superiores do país, com apenas 19% dos docentes com o título de mestrado ou doutorado e o atendimento do requisito legal à formação inicial para a docência em Ciências Contábeis no Brasil. Da mesma forma, indicam o atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional ao quesito de formação docente de nível superior na área das Ciências Contábeis, em nível de mestrado e de doutorado (BRASIL, 1996).

A Tabela 9 demonstra a frequência relativa a cada uma das respostas obtidas em relação à formação para a docência no Ensino Superior.

**Tabela 10 - Formação para a docência**

Questão:	Respostas		% de casos
	nº	%	
Disciplina de metodologia do Ensino Superior na pós-graduação	198	22,90%	81,50%
Programa de preparação para a docência oferecido pela Instituição de Ensino Superior que trabalha	141	16,30%	58,00%
Cursos de capacitação didático-pedagógica	132	15,20%	54,30%
Cursos de capacitação técnica	123	14,20%	50,60%
Cursos de capacitação educacional (contexto do Ensino Superior)	90	10,40%	37,00%
Estágio supervisionado na área de educação superior	67	7,70%	27,60%
Curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> na área da Educação	49	5,70%	20,20%
Curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na área da Educação	35	4,00%	14,40%
Não frequentou cursos na área da formação para a docência universitária	26	3,00%	10,70%
Outro - curso de graduação na área educacional ou licenciatura em outras áreas	5	0,60%	2,10%
<b>Total de observações</b>	<b>866<sup>9</sup></b>	<b>100%</b>	<b>-</b>

Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

Parte considerável dos docentes afirmou ter participado de programa de preparação para a docência oferecido pela IES que trabalha (16,3%). 15,2% participou de cursos de capacitação didático-pedagógica e 10,4% de cursos de capacitação educacional no contexto do Ensino Superior. Contudo, não frequentaram cursos na área da formação para a docência universitária 3,0% dos docentes da amostra (243), o que representou 10,7% das respostas assinaladas.

Dos 243 respondentes, 212 possuem mestrado (Tabela 9), mas nem todos - 198 - cursaram disciplina de metodologia do Ensino Superior na pós-graduação (Tabela 7), o que representa 81,5% da amostra total. Em contrapartida, apenas 67 docentes (27,6%) fizeram

<sup>9</sup> Como o questionamento em relação à formação para a docência no Ensino Superior foi apresentado em forma de questão de assinalação múltipla, há duas colunas na Tabela \_: uma com o percentual de respostas do item e outra com o percentual de respostas em relação ao número de casos.

estágio supervisionado na área de educação superior. A participação em programa de preparação para a docência oferecido pela IES onde trabalha atingiu um percentual de 58% do percentual de casos (141). Isso revela a preocupação das IES em qualificar pedagogicamente seus docentes e vai ao encontro do fato de que 51% das universidades oferta programas de preparação para a docência com frequência sempre (25%) ou muitas vezes (26%). Apesar desse dado positivo, preocupa o fato de que 83,7% dos respondentes não assinalou a opção de que haveria participado de programas dessa natureza. Estes dados evidenciam uma melhoria na formação para a docência em Ciências Contábeis em relação a resultados de estudos anteriores (SLOMSKI; MARTINS, 2008) que destacavam a não formação didática e pedagógica dos professores. Da mesma forma, sinalizam a preocupação dos professores do RS em buscar estes elementos na sua formação continuada.

Pós-graduação na área da Educação foi cursada por 20,2% da amostra na forma *lato sensu* e por 14,4% em *stricto sensu*. Cursos de graduação na área educacional ou licenciatura em outras áreas foram cursados por 2,1% dos docentes da pesquisa. Dos respondentes, apenas 10,7% não participou de programas de formação para a docência universitária, o que significa que alguns docentes estão há, pelo menos, dois anos sem nenhuma preparação dessa natureza. Esses resultados vão de encontro os achados de Miranda (2011) que, em investigação a respeito da influência da qualificação docente no desempenho docente, revelou poucos docentes com cursos de formação pedagógica *lato sensu* especificamente em educação (12%) e poucos docentes com cursos de extensão para formação pedagógica (18%), variáveis essas que tratam exatamente da preparação do professor para o exercício da docência.

No que diz respeito à percepção dos respondentes em relação a sua preparação para o exercício da docência (Tabela 9), 57,6% dos professores do RS que compõem a amostra indicaram que concordam totalmente com o fato de estarem preparados para o exercício do magistério superior em Ciências Contábeis; 38,3% concordam em parte e 3,3% discordam parcial ou totalmente da afirmação. Assim, a maior parte dos docentes (95,9%) julga estar preparada para o exercício do magistério superior do que despreparada, de forma que os achados se assemelham em parte aos de Farias (2016).

Por sua vez, a Tabela 8, demonstra que prepondera entre os docentes a concepção de que o desenvolvimento das competências pedagógicas se dá, precipuamente, a partir de esforços individuais de capacitação docente (29,4% das respostas) e nas instituições de ensino onde atua/atuou (27,5%).

**Tabela 11 - Desenvolvimento de competências pedagógicas**

Acredita que suas competências pedagógicas foram desenvolvidas:	Respostas		% de casos
	nº	%	
A partir de esforços individuais de capacitação docente	187	29,40%	77,00%
Nas instituições de ensino onde atua/atuou	175	27,50%	72,00%
Em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	115	18,10%	47,30%
Em programas de pós-graduação <i>lato sensu</i>	94	14,80%	38,70%
Na formação básica	58	9,10%	23,90%
Não acredita que são necessários cursos formativos específicos para o exercício da docência	7	1,10%	2,90%
<b>Total</b>	<b>636</b>	<b>100%</b>	<b>261,70%</b>

Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

A despeito disso, sete docentes (1,1%) acreditam que não são necessários cursos formativos específicos para o exercício da docência; para estes, a maior contribuição decorre da atividade profissional e não de cursos de formação. No geral, os dados confirmam os achados de Swain e Stout (2000), quando afirmam que a maior parte dos esforços para o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas na formação de recém-doutores nos EUA baseia-se no esforço individual dos docentes. Da mesma forma, corrobora os achados de Farias (2016), quando afirma que o efeito da formação obtida a partir de interesse próprio é maior do que a responsabilidade que o indivíduo deveria ter nesse aspecto. Ou seja, que a formação por interesse próprio vem suprimindo a busca pela formação docente.

Sob outro aspecto da capacitação docente, a Tabela 12 apresenta a frequência com que os docentes, nos últimos dois anos, participaram de eventos, desenvolveram projetos ou promoveram sua própria formação continuada.

A participação em cursos de aperfeiçoamento técnico é um item priorizado pelos docentes, tendo em vista que 46,1% dos professores participa sempre ou muitas vezes desse tipo de evento. Isso indica haver um nível significativo de preocupação para a necessidade de qualificação e aprimoramento técnico. Da mesma forma, a participação dos docentes em cursos de preparação para a docência e eventos na área pedagógica ocorre algumas vezes (36,2; 88 docentes), muitas vezes (18,5%) e sempre (8,8%), totalizando 63,5% da amostra. Em contrapartida, 35,7% nunca ou raramente, nos últimos dois anos, participaram de cursos de preparação para a docência, ainda que mais de 50% das IES tenham ofertado programas de preparação para a docência e apoiado a participação nesses programas. Eventos da área pedagógica são frequentados muitas vezes ou sempre por 23,1% dos professores, enquanto que 47,9% nunca ou raramente participaram deste tipo de acontecimento.

**Tabela 12 - Frequência de participação em eventos de educação continuada**

Questão (em relação aos últimos dois anos)	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre		Respostas ausentes	Total	
	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%		<i>fr</i>	%
Participou de cursos de aperfeiçoamento técnico	12	5,0	29	12,0	89	36,9	67	27,8	44	18,3	2	243	100
Participou de cursos de preparação para a docência	36	15,1	49	20,6	88	37,0	44	18,5	21	8,8	5	243	100
Participou de eventos científicos (congressos, seminários, simpósios, etc) da área ou de áreas afins	7	2,9	17	7,0	82	33,7	80	32,9	57	23,5	0	243	100
Participou de eventos científicos (congressos, seminários, simpósios, etc) da área educacional	44	18,3	57	23,8	75	31,3	43	17,9	21	8,8	3	243	100
Participou de eventos na área pedagógica	46	19,7	66	28,2	68	29,1	35	15,0	19	8,1	9	243	100
Desenvolveu projetos de pesquisa	28	11,7	45	18,8	73	30,5	44	18,4	49	20,5	4	243	100
Teve artigos publicados em eventos científicos ou periódicos	46	19,0	36	14,9	73	30,2	39	16,1	48	19,8	1	243	100
Teve livro(s) de sua autoria publicado	141	59,7	31	13,1	28	11,9	17	7,2	19	8,1	7	243	100
Promoveu sua formação pedagógica continuada	46	19,2	53	22,2	63	26,4	46	19,2	31	13,0	4	243	100
Promoveu sua formação reflexiva continuada	33	13,6	54	22,3	63	26,0	57	23,6	35	14,5	1	243	100

Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

Mais de 50% dos docentes participou, nos últimos dois anos, muitas vezes (32,9%) ou sempre (23,5%), de eventos científicos (congressos, seminários, simpósios, etc.) da área ou de áreas afins e, pouco mais de um quarto (26,7%), de eventos científicos da área educacional. Ou seja, do total da amostra, 44 docentes (18,3%) nunca participou de eventos científicos da área educacional e 57 (23,8%), participou raramente.

De forma mais animadora, os dados apresentados nas Tabelas 7 a 9 revelam que os professores de Ciências Contábeis do RS estão desenvolvendo suas competências pedagógicas, contrariando estudos anteriores que indicavam reduzido número de docentes que haviam realizado algum curso complementar da área pedagógica ao longo da carreira. Perazo *et al.* (2016) sinaliza para a existência de uma preocupação maior dos professores em participar de eventos e cursos na sua área de atuação do que na área educacional.

Apesar de a maior parte das IES, na maior parte das vezes, apoiar a participação dos docentes em programas de preparação para a docência (26% sempre e 26% muitas vezes) (Figura 6 - Frequências em relação às atitudes das IES), 44 professores, o que equivale a 18,3% nunca participou, no período, de eventos científicos na área educacional.

As IES, também, sempre (26%) ou muitas vezes (25%) frequência apoiam a participação dos professores em eventos científicos e sempre (32%) ou muitas vezes (24%) apoiam sua participação em projetos de pesquisa (Figura 6); a despeito disso, um quantitativo representativo de docentes nunca teve artigos publicados em eventos científicos ou periódicos (19%) e raramente (11,7%) ou nunca (18,8%) desenvolveu projetos de pesquisa. Dos respondentes, quase 60% dos docentes nunca teve um livro de sua autoria publicado.

A formação pedagógica continuada é promovida por 41,4% dos docentes nunca (19,2%) ou raramente (22,2%). Algumas vezes por 26,4% e muitas vezes (19,2%) ou sempre (13,0%) por 32,2% dos professores da amostra. Da mesma forma, a promoção da formação reflexiva continuada é feita por 38,1% muitas vezes ou sempre, mas 35,9% dos docentes nunca ou raramente praticam esse tipo de ação.

Segundo Marshall *et al.* (2012), é ideal que haja um equilíbrio entre conhecimentos práticos e teóricos e que o professor esteja sempre buscando atualização, o que envolveria comparecer a eventos profissionais, participar ou ministrar congressos, seminários, conferências acadêmicas ou profissionais, além de publicar artigos. A participação em eventos na área educacional é relevante para os docentes, pois, em geral, esse tipo de atividade permite a discussão de temas atuais, além do contato com profissionais de outras áreas e a troca de informações sobre interesses em comum.

A formação continuada pedagógica e reflexiva, conforme apontado por Libâneo (2008), é de grande importância para os docentes da área contábil (LAPINI, 2012; MIRANDA; CASA NOVA; CORNACCHIONE JUNIOR, 2012). De acordo com Laffin (2002), não deve restringir-se aos cursos de atualização, devendo ser buscada na própria prática diária do docente, no movimento dialético ação-reflexão-ação. Essa aprendizagem permanente deve ser entendida como responsabilidade tanto da instituição, quanto do próprio professor.

#### 4.2 ANÁLISE DO GRAU DE ESFORÇO PARA OPERACIONALIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

No âmbito da prática pedagógica, o resultado da análise da percepção do esforço para operacionalização das competências docentes (classificado em alto, moderado e baixo) está apresentado na Tabela 13, na qual há indicativo do número de respondentes e do percentual relativo a cada item da escala para cada uma das questões, além da média ( $\mu$ ), do desvio padrão ( $\sigma$ ) e do total de observações.

**Tabela 13 - Percepção do esforço de operacionalização das competências docentes dos professores de Ciências Contábeis no RS**

Questão	n°	Alto		Moderado	Baixo		$\mu$	$\sigma$	Total de observações
		mu	sigma	nem fácil, nem difícil (3)	fácil (4)	muito fácil (5)			
		muito difícil (1)	difícil (2)						
%	%	%	%	%	%	%	%	%	
1. Planejo e organizo as atividades de ensino a partir de como penso que o conhecimento acontece	n°	6	75	103	52	7	2,91	0,856	243
	%	2,5	30,9	42,4	21,4	2,9			100
2. Concebo as atividades de ensino considerando as teorias de aprendizagem sob a perspectiva pedagógica	n°	17	92	88	43	3	2,68	0,887	243
	%	7	37,9	36,2	17,7	1,2			100
3. Preparo material didático de apoio às atividades do curso com a utilização das tecnologias da informação e comunicação	n°	7	62	101	61	12	3,04	0,906	243
	%	2,9	25,5	41,6	25,1	4,9			100
4. Acompanho mudanças que envolvem os conhecimentos técnicos das disciplinas que ministro	n°	16	61	103	54	9	2,91	0,939	243
	%	6,6	25,1	42,4	22,2	3,7			100
5. Exploro novos ambientes tecnológicos de aprendizagem	n°	12	88	109	28	6	2,70	0,830	243
	%	4,9	36,2	44,9	11,5	2,5			100
6. Aplico os conteúdos da(s) disciplina(s) que ministro com suficiente domínio técnico	n°	3	58	92	69	21	3,19	0,940	243
	%	1,2	23,9	37,9	28,4	8,6			100
7. Relaciono os conteúdos ministrados em aula com os de outras disciplinas do curso e/ou outras áreas do saber	n°	7	39	100	84	13	3,23	0,885	243
	%	2,9	16	41,2	34,6	5,3			100
8. Relaciono os conteúdos ministrados em aula com conhecimentos construídos na prática docente e na prática profissional	n°	1	34	94	86	28	3,44	0,886	243
	%	0,4	14	38,7	35,4	11,5			100
9. Reflito com os alunos sobre os conteúdos ministrados em sala de aula e sobre aspectos globais da ciência e da sociedade	n°	8	53	108	63	11	3,07	0,888	243
	%	3,3	21,8	44,4	25,9	4,5			100
10. Informo e envolvo os alunos em minhas aulas	n°	18	77	78	60	10	2,86	1,005	243
	%	7,4	31,7	32,1	24,7	4,1			100
11. Comunico-me com clareza e objetividade, fazendo-me entender facilmente	n°	11	48	104	64	16	3,11	0,947	243
	%	4,5	19,8	42,8	26,3	6,6			100
12. Utilizo diferentes estratégias de comunicação nas aulas (diálogo, conversação, interlocução, escrita)	n°	3	64	93	72	11	3,10	0,885	243
	%	1,2	26,3	38,3	29,6	4,5			100
13. Dou suporte aos alunos em tarefas cognitivas	n°	5	65	105	65	3	2,98	0,818	243
	%	2,1	26,7	43,2	26,7	1,2			100
14. Apresento prontidão para atender às demandas dos alunos	n°	4	38	96	86	19	3,32	0,888	243
	%	1,6	15,6	39,5	35,4	7,8			100
15. Incentivo o pensamento crítico dos alunos	n°	31	73	77	51	11	2,74	1,068	243
	%	12,8	30	31,7	21	4,5			100
16. Incentivo e desafio os alunos à busca de novos conhecimentos	n°	33	75	79	46	10	2,69	1,056	243
	%	13,6	30,9	32,5	18,9	4,1			100
17. Exercito a mediação pedagógica e assessoro os alunos	n°	8	72	115	44	4	2,85	0,810	243
	%	3,3	29,6	47,3	18,1	1,6			100
18. Aplico, em sala de aula, conhecimentos das teorias de ensino e aprendizagem	n°	11	83	109	35	5	2,75	0,831	243
	%	4,5	34,2	44,9	14,4	2,1			100
19. Aplico novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem	n°	12	83	113	31	4	2,72	0,810	243
	%	4,9	34,2	46,5	12,8	1,6			100

Questão	n°	Alto		Moderado	Baixo		$\mu$	$\sigma$	Total de observações
		muito difícil (1)	difícil (2)	nem fácil, nem difícil (3)	fácil (4)	muito fácil (5)			
20. Mantenho-me tecnologicamente atualizado	n°	13	83	94	45	8	2,80	0,915	243
	%	5,3	34,2	38,7	18,5	3,3			100
21. Reflito a respeito de minha prática docente antes, durante ou depois da ação	n°	14	67	109	50	3	2,84	0,859	243
	%	5,8	27,6	44,9	20,6	1,2			100
22. Promovo melhorias no processo de ensino-aprendizagem	n°	18	80	105	39	1	2,69	0,843	243
	%	7,4	32,9	43,2	16	0,4			100

Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

Apresentar domínio técnico para aplicar os conteúdos da(s) disciplina(s) (questão 6), relacionar os conteúdos ministrados em aula com os de outras disciplinas e/ou outras áreas do saber e com conhecimentos construídos na prática docente e na prática profissional (questões 7 e 8) e apresentar prontidão para atender às demandas dos alunos (questão 14), via de regra, são consideradas tarefas que exigem baixo esforço por mais de 35% dos respondentes ( $\mu=3,19$ ,  $\mu=3,23$ ,  $\mu=3,44$  e  $\mu=3,32$  - médias mais elevadas indicam maior grau de facilidade).

Na concepção de boa parte dos docentes (mais de 30%), preparar material didático de apoio às atividades do curso com a utilização das TIC (questão 3), refletir com os alunos sobre os conteúdos ministrados em sala de aula e sobre aspectos globais da ciência e da sociedade (questão 9), comunicar-se com clareza e objetividade (questão 11) e utilizar diferentes estratégias de comunicação nas aulas (questão 12) são tarefas que exigem baixo esforço ( $\mu=3,04$ ,  $\mu=3,07$ ,  $\mu=3,11$  e  $\mu=3,10$ , respectivamente).

Por outro lado, ao planejar e organizar as atividades de ensino a partir de seu próprio pensamento de como o conhecimento acontece (questão 1), os docentes apresentaram dificuldade em 33,4% da amostra, enquanto que 24,3% julgam essa tarefa fácil (21,4%) e muito fácil (2,9%). Preponderantemente (44,9%), os docentes julgam a concepção das atividades de ensino considerando as teorias de aprendizagem sob a perspectiva pedagógica (questão 2) uma atividade difícil, 36,2% entende se tratar de uma tarefa nem fácil, nem difícil e 18,9% fácil.

Mais de 40% dos docentes julga que conceber as atividades de ensino considerando as teorias de aprendizagem sob a perspectiva pedagógica (questão 2), explorar novos ambientes tecnológicos de aprendizagem (questão 5), incentivar o pensamento crítico dos alunos (questão 15) e desafiar os alunos à busca de novos conhecimentos (questão 16) e promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem (questão 22) são tarefas difíceis ou muito difíceis. Em média, mais de 90 docentes são neutros (moderados) nessa percepção.

Informar e envolver os alunos em aula (questão 10), aplicar conhecimentos das teorias de ensino e aprendizagem (questão 18) e aplicar novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem (questão 19) também são consideradas tarefas difíceis por mais de 35% dos docentes da amostra ( $\mu=2,86$ ,  $\mu=2,75$  e  $\mu=2,72$ , respectivamente).

Do total dos respondentes, mais de 30% acha que planejar e organizar as atividades de ensino a partir de como pensa que o conhecimento acontece (questão 1), acompanhar mudanças que envolvem os conhecimentos técnicos das disciplinas (questão 4), exercitar a mediação pedagógica e assessorar os alunos (questão 17), manter-se tecnologicamente atualizado (questão 20) e refletir a respeito da prática docente (questão 21) são tarefas difíceis ou muito difíceis.

Em síntese, a análise da percepção do esforço necessário para operacionalizar determinadas competências docentes revela que, em quatorze (14) questões, os professores julgaram possuir mais dificuldades do que facilidades; ou seja, em quase 65% das competências, os docentes apresentaram altos graus de dificuldades para operacionalizar as competências docentes. Os docentes julgaram ter mais facilidades em relação a questionamentos no âmbito das competências técnica (questões 6, 7 e 8), de comunicação (questões 11, 12 e 14). Em relação às competências reflexiva (questão 9) e tecnológica (questão 3), em duas questões percebeu-se o dispêndio de baixo esforço para operacionalização das competências docentes. Para todas as questões relacionadas às competências pedagógica (questões 1, 2 e 18) e didática (questões 13, 16 e 17) verificou-se o dispêndio de altos graus de esforço para tal, da mesma forma que a maior parte das questões reflexivas (questões 15, 21 e 22) e tecnológicas (questões 5, 19 e 20).

Portanto, em média, os docentes apresentaram índices altos de esforços para operacionalizar as competências docentes ( $\mu=2,939$  e  $\sigma= 0,898$ ), o que indica haver, proporcionalmente, mais docentes com dificuldades do que com facilidades para tal.

#### 4.3 ANÁLISE DA FREQUÊNCIA DE OPERACIONALIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

Ainda no âmbito da prática pedagógica, o resultado da análise das frequências relativas para operacionalização das competências docentes (classificado em alto, moderado e baixo) a cada pergunta está apresentado na Tabela 14, com indicativo do número de respondentes e do percentual relativo a cada item da escala para cada uma das questões, além da média ( $\mu$ ), do desvio padrão ( $\sigma$ ) e do total de observações.

**Tabela 14 - Frequências de operacionalização das competências docentes dos professores de Ciências Contábeis no RS**

Questão	n°	Baixa		Mode- rada	Alta		$\mu$	$\sigma$	Total de obser- vações
		Nunca (1)	Raramente (2)	Algumas vezes (3)	Muitas vezes (4)	Sempre (5)			
1. Planejo e organizo as atividades de ensino a partir de como penso que o conhecimento acontece	n°	2	2	22	103	114	4,34	0,745	243
	%	0,8	0,8	9,1	42,4	46,9			100
2. Concebo as atividades de ensino considerando as teorias de aprendizagem sob a perspectiva pedagógica	n°	4	17	43	116	63	3,89	0,925	243
	%	1,6	7	17,7	47,7	25,9			100
3. Preparo material didático de apoio às atividades do curso com a utilização das tecnologias da informação e comunicação	n°	0	13	49	110	71	3,98	0,843	243
	%	-	5,3	20,2	45,3	29,2			100
4. Acompanho mudanças que envolvem os conhecimentos técnicos das disciplinas que ministro	n°	0	2	9	58	174	4,66	0,590	243
	%	-	0,8	3,7	23,9	71,6			100
5. Exploro novos ambientes tecnológicos de aprendizagem	n°	1	26	81	99	36	3,59	0,883	243
	%	0,4	10,7	33,3	40,7	14,8			100
6. Aplico os conteúdos da(s) disciplina(s) que ministro com suficiente domínio técnico	n°	0	0	10	95	138	4,53	0,577	243
	%	-	-	4,1	39,1	56,8			100
7. Relaciono os conteúdos ministrados em aula com os de outras disciplinas do curso e/ou outras áreas do saber	n°	0	0	29	122	92	4,26	0,658	243
	%	-	-	11,9	50,2	37,9			100
8. Relaciono os conteúdos ministrados em aula com conhecimentos construídos na prática docente e na prática profissional	n°	0	1	11	87	144	4,54	0,604	243
	%	-	0,4	4,5	35,8	59,3			100
9. Reflito com os alunos sobre os conteúdos ministrados em sala de aula e sobre aspectos globais da ciência e da sociedade	n°	1	5	41	114	82	4,12	0,784	243
	%	0,4	2,1	16,9	46,9	33,7			100
10. Informo e envolvo os alunos em minhas aulas	n°	0	1	17	113	112	4,38	0,634	243
	%	-	0,4	7	46,5	46,1			100
11. Comunico-me com clareza e objetividade, fazendo-me entender facilmente	n°	0	0	17	130	96	4,33	0,601	243
	%	-	-	7	53,5	39,5			100
12. Utilizo diferentes estratégias de comunicação nas aulas (diálogo, conversação, interlocução, escrita)	n°	0	4	35	116	88	4,19	0,735	243
	%	-	1,6	14,4	47,7	36,2			100
13. Dou suporte aos alunos em tarefas cognitivas	n°	0	7	33	106	97	4,21	0,781	243
	%	-	2,9	13,6	43,6	39,9			100
14. Apresento prontidão para atender às demandas dos alunos	n°	0	0	7	61	175	4,69	0,522	243
	%	-	-	2,9	25,1	72			100
15. Incentivo o pensamento crítico dos alunos	n°	0	1	11	94	137	4,51	0,605	243
	%	-	0,4	4,5	38,7	56,4			100
16. Incentivo e desafio os alunos à busca de novos conhecimentos	n°	0	1	15	96	131	4,47	0,632	243
	%	-	0,4	6,2	39,5	53,9			100
17. Exercito a mediação pedagógica e assessoro os alunos	n°	1	6	51	108	77	4,05	0,814	243
	%	0,4	2,5	21	44,4	31,7			100
18. Aplico, em sala de aula, conhecimentos das teorias de ensino e aprendizagem	n°	3	15	47	103	75	3,95	0,928	243
	%	1,2	6,2	19,3	42,4	30,9			100
19. Aplico novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem	n°	0	24	70	112	37	3,67	0,853	243
	%	-	9,9	28,8	46,1	15,2			100

Questão	n°	Baixa		Mode- rada	Alta		$\mu$	$\sigma$	Total de obser- vações
		Nunca (1)	Raramente (2)	Algumas vezes (3)	Muitas vezes (4)	Sempre (5)			
20. Mantenho-me tecnologicamente atualizado	n°	0	5	36	109	93	4,19	0,760	243
	%	-	2,1	14,8	44,9	38,3			100
21. Reflito a respeito de minha prática docente antes, durante ou depois da ação	n°	0	2	24	106	111	4,34	0,688	243
	%	-	0,8	9,9	43,6	45,7			100
22. Promovo melhorias no processo de ensino-aprendizagem	n°	0	2	43	133	65	4,07	0,688	243
	%	-	0,8	17,7	54,7	26,7			100

Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

Os docentes que planejam e organizam as atividades de ensino a partir de seu próprio pensamento de como o conhecimento acontece (questão 1) representam 89,3% da amostra, enquanto que apenas quatro docentes nunca ou raramente o realizam. A concepção das atividades de ensino, considerando as teorias de aprendizagem sob a perspectiva pedagógica (questão 2), é feita por 73,6% dos professores da amostra (179) com mais frequência superior do que algumas vezes, enquanto que 8,6% dos docentes (21 professores) assumiram que raramente ou nunca realizam isso.

Todos os docentes, em maior ou menor frequência, aplicam novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem (raramente 9,9%; algumas vezes 28,8%; muitas vezes 46,1% e sempre 15,2%) (questão 19) e mantêm-se tecnologicamente atualizados (raramente 2,1%, algumas vezes 14,8%, muitas vezes 44,9% e sempre 38,3%) (questão 20).

Todos os docentes, ainda que raramente, preparam material didático de apoio às atividades do curso com a utilização das tecnologias da informação e comunicação (questão 3). Do total, 74,5% indicaram realizar isso muitas vezes ou sempre. Apenas um docente admitiu não explorar novos ambientes tecnológicos de aprendizagem; os demais indicaram que costumam operacionalizar essa competência raramente (10,7%), algumas vezes (33,3%), muitas vezes (40,7%) ou sempre (14,8%).

Da mesma forma, todos os docentes da pesquisa procuram, com maior ou menor frequência, acompanhar mudanças que envolvem os conhecimentos técnicos das disciplinas que ministram (questão 4). 71,6% deles costumam fazer isso sempre. Contudo, nem sempre todos os docentes aplicam os conteúdos da(s) disciplina(s) que ministram com suficiente domínio técnico (questão 6); 4,1% afirmou que isso ocorre algumas vezes e 39,1% muitas vezes; 56,8% dos docentes da amostra admitiu que isso ocorre sempre.

Todos os docentes participantes, em maior ou em menor grau, informam e envolvem os alunos nas aulas (raramente 0,4%, algumas vezes 7,0%, muitas vezes 46,5% e sempre 46,1%) (questão 10), dão suporte aos alunos em tarefas cognitivas (raramente 2,9%, algumas vezes 13,6%, muitas vezes 43,6% e sempre 39,9%) (questão 13) e apresentam prontidão para atender às demandas dos alunos (algumas vezes 2,9%, muitas vezes 25,1% e sempre 72,0%) (questão 14).

Relacionar os conteúdos ministrados em aula com os de outras disciplinas do curso e/ou outras áreas do saber e com conhecimentos construídos na prática docente e na prática profissional (questões 7 e 8) é feito por 100% dos docentes. O pensamento crítico do aluno e a busca de novos conhecimentos (questões 15 e 16) são incentivadas por todos os docentes (algumas vezes 4,5%, muitas vezes 38,7% e sempre 56,4% e algumas vezes 6,2%, muitas vezes 39,5% e sempre 53,9%, respectivamente) e raramente incentivadas por apenas um docente.

Todos os docentes respondentes julgam comunicarem-se com clareza e objetividade, fazendo-se entender facilmente (algumas vezes 7,0%, muitas vezes 53,5% e sempre 39,5%) (questão 11) e todos, em maior ou em menor grau, utilizam diferentes estratégias de comunicação nas aulas (algumas vezes 1,6%, muitas vezes 14,4% e sempre 36,2%) (questão 12).

Apenas um docente assinalou que nunca reflete com os alunos sobre os conteúdos ministrados em sala de aula e sobre aspectos globais da ciência e da sociedade (questão 9). Os demais docentes da amostra costumam realizar isso com frequência de muitas vezes a sempre (80,6%). Um docente, também, nunca exercita a mediação pedagógica, nem assessora os alunos (questão 17) e três professores nunca aplicam, em sala de aula, conhecimentos das teorias de ensino e aprendizagem (questão 18). Todavia, todos os docentes refletem a respeito de sua prática docente antes, durante ou depois da ação (raramente 0,8%, algumas vezes 9,9%, muitas vezes 43,6% e sempre 45,7%) (questão 21) e promovem melhorias no processo de ensino-aprendizagem (raramente 0,8%, algumas vezes 17,7%, muitas vezes 54,7% e sempre 26,7%) (questão 22).

Em síntese, estes resultados evidenciam que, em média, os professores de Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul operacionalizam suas competências docentes com alta frequência ( $\mu=4,23$  e  $\sigma=0,721$ ). Esse dado vai de encontro aos achados de Swain e Stout (2000) de que a maioria dos docentes não estaria adequadamente preparada para ensinar. Além de julgarem-se preparados para tal (Tabela 6) os docentes operacionalizam habilidades e atitudes com alta frequência. Os resultados de frequência apresentada na operacionalização das competências docentes podem ser considerados estratégicos e determinantes para a consolidação da prática curricular no contexto de sala de aula e estaria, segundo Verdum (2013) intimamente associada à formação docente e à construção dos saberes do professor.

#### 4.4 MATRIZ DE OPERACIONALIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

A operacionalização das competências docentes foi analisada no âmbito do esforço e da frequência e, para tal, foram construídas duas matrizes (uma de percepção do esforço e outra de frequência) com base na análise fatorial realizada. Os resultados estão apresentados nas subseções a seguir.

##### 4.4.1 Matriz de Percepção do Esforço

A identificação das variáveis que mais influenciaram em cada fator, ou seja, aquelas que possuem maior carga fatorial, estão discriminadas na Tabela 15.

**Tabela 15 - Matriz de Cargas Fatoriais após Rotação Ortogonal Varimax e Coeficiente Alfa de Cronbach para os dados referentes à percepção de esforço**

Questão	Fator				Alfa
	1	2	3	4	
16 Incentivo e desafio os alunos à busca de novos conhecimentos	0,776	0,139	0,162	0,021	0,881
15 Incentivo o pensamento crítico dos alunos	0,748	0,26	0,103	0,209	
17 Exercito a mediação pedagógica e assessoro os alunos	0,673	0,177	0,342	0,088	
10 Informo e envolvo os alunos em minhas aulas	0,579	0,376	0,054	0,32	
13 Dou suporte aos alunos em tarefas cognitivas	0,549	0,279	0,237	0,228	
11 Comunico-me com clareza e objetividade, fazendo-me entender facilmente	0,512	0,465	0,069	0,251	
22 Promovo melhorias no processo de ensino-aprendizagem	0,488	0,194	0,308	0,356	
14 Apresento prontidão para atender às demandas dos alunos	0,455	0,43	0,037	0,192	
21 Reflito a respeito de minha prática docente antes, durante ou depois da ação	0,436	0,351	0,348	0,193	
7 Relaciono os conteúdos ministrados em aula com os de outras disciplinas do curso e/ou outras áreas do saber	0,133	0,788	0,211	0,063	0,84
8 Relaciono os conteúdos ministrados em aula com conhecimentos construídos na prática docente e na prática profissional	0,305	0,737	0,213	0,061	
6 Aplico os conteúdos da(s) disciplina(s) que ministro com suficiente domínio técnico	0,178	0,707	0,2	0,25	
9 Reflito com os alunos sobre os conteúdos ministrados em sala de aula e sobre aspectos globais da ciência e da sociedade	0,362	0,595	0,125	0,182	
12 Utilizo diferentes estratégias de comunicação nas aulas (diálogo, conversação, interlocução, escrita)	0,423	0,507	0,193	0,323	
19 Aplico novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem	0,335	0,172	0,818	0,072	0,826
20 Mantenho-me tecnologicamente atualizado	0,24	0,205	0,757	0,142	
5 Exploro novos ambientes tecnológicos de aprendizagem	-0,027	0,204	0,666	0,403	
18 Aplico, em sala de aula, conhecimentos das teorias de ensino e aprendizagem	0,453	0,116	0,563	0,277	

Questão	Fator				Alfa
	1	2	3	4	
2 Concebo as atividades de ensino considerando as teorias de aprendizagem sob a perspectiva pedagógica	0,24	0,076	0,303	0,743	0,770
1 Planejo e organizo as atividades de ensino a partir de como penso que o conhecimento acontece	0,371	0,165	0,062	0,734	
4 Acompanho mudanças que envolvem os conhecimentos técnicos das disciplinas que ministro	0,146	0,369	0,279	0,548	
3 Preparo material didático de apoio às atividades do curso com a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC)	0,012	0,267	0,47	0,506	

Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

Os resultados obtidos na Matriz de Cargas Fatoriais indicam que o Fator 1 possui pesos mais altos nas variáveis: 16 (incentivo e desafio os alunos à busca de novos conhecimentos); 15 (incentivo o pensamento crítico dos alunos); 17 (exercito a mediação pedagógica e assessoro os alunos); 10 (informo e envolvo os alunos em minhas aulas); 13 (dou suporte aos alunos em tarefas cognitivas); 11 (comunico-me com clareza e objetividade, fazendo-me entender facilmente); 22 (promovo melhorias no processo de ensino-aprendizagem); 14 (apresento prontidão para atender às demandas dos alunos) e 21 (reflito a respeito de minha prática docente antes, durante ou depois da ação), apresentando Alfa de Cronbach de 0,881.

O segundo fator compreende um grupo de cinco variáveis: 7 (relaciono os conteúdos ministrados em aula com os de outras disciplinas do curso e/ou outras áreas do saber); 8 (relaciono os conteúdos ministrados em aula com conhecimentos construídos na prática docente e na prática profissional); 6 (aplico os conteúdos da(s) disciplina(s) que ministro com suficiente domínio técnico); 9 (reflito com os alunos sobre os conteúdos ministrados em sala de aula e sobre aspectos globais da ciência e da sociedade) e 12 (utilizo diferentes estratégias de comunicação nas aulas (diálogo, conversação, interlocução, escrita), com Alfa de Cronbach de 0,840.

O terceiro fator engloba as variáveis: 19 (aplico novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem); 20 (mantenho-me tecnologicamente atualizado); 5 (exploro novos ambientes tecnológicos de aprendizagem) e 18 (aplico, em sala de aula, conhecimentos das teorias de ensino e aprendizagem), com Alfa de Cronbach 0,826.

O quarto e último fator reúne as variáveis: 2 (concebo as atividades de ensino considerando as teorias de aprendizagem sob a perspectiva pedagógica); 1 (planejo e organizo as atividades de ensino a partir de como penso que o conhecimento acontece); 4 (acompanho mudanças que envolvem os conhecimentos técnicos das disciplinas que ministro) e 3 (preparo material didático de apoio às atividades do curso com a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC)) apresentando Alfa de Cronbach de 0,770.

Para os fatores extraídos, todos os alfas foram superiores a 0,7, o que é considerado altamente satisfatório, tendo em vista o limite inferior de aceitabilidade de 0,6, conforme Hair *et al.* (2009).

Tendo em vista os fatores resultantes da análise fatorial, elaborou-se a Matriz da percepção do esforço para operacionalização das competências docentes pelos professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul. O Quadro 7 apresenta tal matriz indicando o fator decorrente da análise estatística, seguido de uma descrição criada para cada fator, o número da questão no instrumento de coleta de dados, o próprio questionamento e a indicação da competência docente a que pertence, conforme Vendruscolo (2015).

**Quadro 7 - Matriz da percepção do esforço para operacionalização das competências docentes pelos professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul**

<b>Fator</b>	<b>Denominação do fator</b>	<b>Questão</b>	<b>Questionamentos que fazem parte do fator (percepção de esforço)</b>	<b>Competência</b>
<b>Fator 1</b>	Saber ser professor e mediar o processo de ensino e aprendizagem	16	Incentivo e desafio os alunos à busca de novos conhecimentos	Didática
		15	Incentivo o pensamento crítico dos alunos	Comunicação
		17	Exercito a mediação pedagógica e assessoro os alunos	Didática
		10	Informo e envolvo os alunos em minhas aulas	Comunicação
		13	Dou suporte aos alunos em tarefas cognitivas	Didática
		11	Comunico-me com clareza e objetividade, fazendo-me entender facilmente	Comunicação
		22	Promovo melhorias no processo de ensino-aprendizagem	Reflexão
		14	Apresento prontidão para atender às demandas dos alunos	Comunicação
		21	Reflito a respeito de minha prática docente antes, durante ou depois da ação	Reflexão
<b>Fator 2</b>	Domínio e comunicação do conteúdo específico	7	Relaciono os conteúdos ministrados em aula com os de outras disciplinas do curso e/ou outras áreas do saber	Técnica
		8	Relaciono os conteúdos ministrados em aula com conhecimentos construídos na prática docente e na prática profissional	Técnica
		6	Aplico os conteúdos da(s) disciplina(s) que ministro com suficiente domínio técnico	Técnica
		9	Reflito com os alunos sobre os conteúdos ministrados em sala de aula e sobre aspectos globais da ciência e da sociedade	Reflexão
		12	Utilizo diferentes estratégias de comunicação nas aulas (diálogo, conversação, interlocução, escrita)	Comunicação
<b>Fator 3</b>	Conhecimentos de tecnologia da informação para melhoria do processo de ensino	19	Aplico novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem	Tecnológica
		20	Mantenho-me tecnologicamente atualizado	Tecnológica
		5	Exploro novos ambientes tecnológicos de aprendizagem	Tecnológica
		18	Aplico, em sala de aula, conhecimentos das teorias de ensino e aprendizagem	Pedagógica

Fator	Denominação do fator	Questão	Questionamentos que fazem parte do fator (percepção de esforço)	Competência
<b>Fator 4</b>	Dominar as teorias de aprendizado, saber pensar criticamente sobre elas e aplicá-las na prática docente	2	Concebo as atividades de ensino considerando as teorias de aprendizagem sob a perspectiva pedagógica	Pedagógica
		1	Planejo e organizo as atividades de ensino a partir de como penso que o conhecimento acontece	Pedagógica
		4	Acompanho mudanças que envolvem os conhecimentos técnicos das disciplinas que ministro	Técnica
		3	Preparo material didático de apoio às atividades do curso com a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC)	Tecnológica

Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa (2017).

Os fatores estão minuciosamente elencados abaixo, acompanhados de uma provável descrição:

**Fator 1 – Saber ser professor e mediar o processo de ensino e aprendizagem –** (Quadro 7), de acordo com a Tabela 12, explica 19,04% da variabilidade total e decorre de nove questões relacionadas com o domínio de elementos das competências didática e de comunicação. A questão com maior carga fatorial é a 16 (0,776): “Incentivo e desafio os alunos à busca de novos conhecimentos”. O fator está relacionado, precipuamente, ao papel que o docente exerce enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, auxiliando o aluno a buscar conhecimentos e construí-los, além de preocupação com o entendimento dos alunos. Tudo isso como instrumento de reflexão para a melhoria e aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, conforme indicado por Alarcão (1996).

**Fator 2 - Domínio e comunicação do conteúdo específico –** (Quadro 7), de acordo com a Tabela 15, explica 16,097% da variabilidade total e decorre de cinco questões relacionadas ao domínio do docente na aplicação e na forma de comunicação dos conteúdos específicos da disciplina. A questão com maior carga fatorial é a 7 (0,788): “Relaciono os conteúdos ministrados em aula com os de outras disciplinas do curso e/ou outras áreas do saber”. Esse fator está relacionado, também, à preocupação do docente com a formação global do profissional, pois o aluno é visto como um futuro profissional no mercado que terá de lidar com situações diversas e multidisciplinares.

**Fator 3 – Conhecimentos de tecnologia da informação para melhoria do processo de ensino –** (Quadro 7), de acordo com a Tabela 15, explica 13,7% da variabilidade total e decorre de quatro questões relacionadas a conhecimentos de tecnologia da informação para melhoria do processo de ensino e à aplicação das teorias de ensino e aprendizagem. A questão com maior carga fatorial é a 19 (0,818): “Aplico novas tecnologias no processo de ensino e

aprendizagem”. Este fator está relacionado à capacidade do docente em manter-se atualizado em relação a essas tecnologias empregadas no processo de ensino, ao conhecimento de tecnologia da informação para melhoria do processo de ensino e à aplicação das teorias de ensino e aprendizagem. O relacionamento das questões permite perceber que o docente busca esforçar-se para entrar em contato com o mundo e com a bagagem do aluno, que vive em época de constante aprimoramento tecnológico, além de buscar formas de engajamento, de cativar o aluno e facilitar seu aprendizado e interesse.

**Fator 4 – Dominar as teorias de aprendizado, saber pensar criticamente sobre elas e aplicá-las na prática docente** – (Quadro 7), de acordo com a Tabela 15, explica 11,77% da variabilidade total e decorre de quatro questões relacionadas a conhecimentos pedagógicos e do domínio das teorias de aprendizado. A questão com maior carga fatorial é a 2 (0,743): “Concebo as atividades de ensino considerando as teorias de aprendizagem sob a perspectiva pedagógica”. Esse fator está ligado à concepção de atividades de ensino e conhecimentos técnicos e tecnológicos como pressupostos para o planejamento e concepção das atividades de ensino de forma adequada. As competências que se evidenciaram estão inter-relacionadas e exteriorizam, em conjunto, relacionamento com o conhecimento, com o domínio de teorias de aprendizado, com o saber pensar criticamente sobre elas e aplicá-las na prática docente, além do saber utilizar recursos que facilitam a comunicação e a interação com os alunos e que o auxiliam no planejamento de aulas mais atrativas aos discentes e capazes de facilitar seu aprendizado e aumentar seu interesse na disciplina

O resultado da análise fatorial revela que a operacionalização das competências docentes dos professores de graduação em Ciências Contábeis no RS se dá pela combinação de elementos dos componentes das competências docentes, integrantes da Matriz de Competências Docentes em Contabilidade, proposta por Vendruscolo (2015). Verifica-se que os Fatores 1 e 2 são compostos por elementos de competências de cunho técnico, de comunicação e didático e reflexivo, enquanto que os Fatores 3 e 4 são compostos por elementos de competências de cunho tecnológico e pedagógico.

Ou seja, o perfil dos docentes da amostra é o de professores que sabem ser professores e mediar o processo de ensino e aprendizagem e apresentam domínio e comunicação do conteúdo específico. Contudo, conhecer tecnologia da informação para melhoria do processo de ensino e dominar as teorias de aprendizado, saber pensar criticamente sobre elas e aplicá-las na prática docente ocupam espaço limitado no contexto vivido pelos docentes. Isso corrobora os achados Vendruscolo (2017) indicando que competências como a pedagógica e a tecnológica ainda são consideradas menos desenvolvidas entre os docentes, ao contrário das competências

técnica, de comunicação, didática e reflexiva, as quais são consideradas mais desenvolvidas entre os docentes.

#### 4.4.2 Matriz de Frequências

A identificação das variáveis que mais influenciaram em cada fator – que possuem maior carga fatorial - está descrita na Tabela 16.

**Tabela 16 - Matriz de Cargas Fatoriais (Pesos) após Rotação Ortogonal Varimax e Coeficiente Alfa de Cronbach para os dados referentes às frequências**

Questão	Fator						Alfa
	1	2	3	4	5	6	
2 Concebo as atividades de ensino considerando as teorias de aprendizagem sob a perspectiva pedagógica	,846	,160	,021	,076	,099	,150	0,788
18 Aplico, em sala de aula, conhecimentos das teorias de ensino e aprendizagem	,815	,221	,137	,114	,128	,135	
17 Exercito a mediação pedagógica e assessoro os alunos	,469	,119	,409	,328	,219	-,026	
22 Promovo melhorias no processo de ensino-aprendizagem	,434	,140	,200	,280	,316	,186	
3 Preparo material didático de apoio às atividades do curso com a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC)	,077	,796	-,052	,179	,104	,110	0,810
5 Exploro novos ambientes tecnológicos de aprendizagem	,329	,737	,080	-,124	,150	,049	
20 Mantenho-me tecnologicamente atualizado	,016	,728	,200	,172	,099	,222	
19 Aplico novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem	,456	,665	,257	-,043	,162	,044	
15 Incentivo o pensamento crítico dos alunos	-,023	,096	,767	,186	,232	,050	0,703
16 Incentivo e desafio os alunos à busca de novos conhecimentos	,137	,129	,747	,019	,292	,128	
10 Informo e envolvo os alunos em minhas aulas	,392	,048	,592	,229	-,076	,142	
14 Apresento prontidão para atender às demandas dos alunos	-,051	,048	,167	,714	,032	-,055	0,609
13 Dou suporte aos alunos em tarefas cognitivas	,252	,153	,211	,593	,103	-,010	
1 Planejo e organizo as atividades de ensino a partir de como penso que o conhecimento acontece	,077	-,069	-,111	,544	,186	,271	
11 Comunico-me com clareza e objetividade, fazendo-me entender facilmente	,172	,104	,371	,388	-,138	,300	
12 Utilizo diferentes estratégias de comunicação nas aulas (diálogo, conversação, interlocução, escrita)	,310	,195	,191	,382	,124	,101	
7 Relaciono os conteúdos ministrados em aula com os de outras disciplinas do curso e/ou outras áreas do saber	,109	,178	,074	,050	,695	,148	0,656
9 Reflito com os alunos sobre os conteúdos ministrados em sala de aula e sobre aspectos globais da ciência e da sociedade	,255	,237	,291	,031	,616	-,011	
8 Relaciono os conteúdos ministrados em aula com conhecimentos construídos na prática docente e na prática profissional	-,083	,198	,133	,183	,565	,441	
21 Reflito a respeito de minha prática docente antes, durante ou depois da ação	,219	-,093	,114	,417	,531	-,012	

Questão	Fator						Alfa
	1	2	3	4	5	6	
6 Aplico os conteúdos da(s) disciplina(s) que ministro com suficiente domínio técnico	,226	,114	,057	,174	,035	,763	0,610
4 Acompanho mudanças que envolvem os conhecimentos técnicos das disciplinas que ministro	,094	,176	,165	-,086	,211	,738	

Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

Os resultados obtidos na Matriz de Cargas Fatoriais indicam que o Fator 1 possui pesos mais altos nas variáveis 2 (concebo as atividades de ensino considerando as teorias de aprendizagem sob a perspectiva pedagógica), 18 (aplico, em sala de aula, conhecimentos das teorias de ensino e aprendizagem), 17 (exercito a mediação pedagógica e assessoro os alunos) e 22 (promovo melhorias no processo de ensino-aprendizagem). Este fator apresentou Alfa de Cronbach de 0,788.

O Fator 2 inclui as variáveis: 3 (preparo material didático de apoio às atividades do curso com a utilização das tecnologias da informação e comunicação), 5 (exploro novos ambientes tecnológicos de aprendizagem), 20 (mantenho-me tecnologicamente atualizado) e 19 (aplico novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem) com Alfa de Cronbach de 0,810.

O Fator 3 engloba as variáveis: 15 (incentivo o pensamento crítico dos alunos), 16 (incentivo e desafio os alunos à busca de novos conhecimentos) e 10 (informo e envolvo os alunos em minhas aulas), com Alfa de Cronbach de 0,703.

O Fator 4 compreende um grupo de cinco variáveis: 14 (apresento prontidão para atender às demandas dos alunos), 13 (dou suporte aos alunos em tarefas cognitivas), 1 (planejo e organizo as atividades de ensino a partir de como penso que o conhecimento acontece), 11 (comunico-me com clareza e objetividade, fazendo-me entender facilmente) e 12 (utilizo diferentes estratégias de comunicação nas aulas (diálogo, conversação, interlocução, escrita), com Alfa de Cronbach de 0,609.

O Fator 5 reúne as variáveis: 7 (relaciono os conteúdos ministrados em aula com os de outras disciplinas do curso e/ou outras áreas do saber), 9 (reflito com os alunos sobre os conteúdos ministrados em sala de aula e sobre aspectos globais da ciência e da sociedade), 8 (relaciono os conteúdos ministrados em aula com conhecimentos construídos na prática docente e na prática profissional) e 21 (reflito a respeito de minha prática docente antes, durante ou depois da ação), com Alfa de Cronbach de 0,656. O Fator 6 inclui apenas duas variáveis: 6 (aplico os conteúdos da(s) disciplina(s) que ministro com suficiente domínio técnico) e 4 (acompanho mudanças que envolvem os conhecimentos técnicos das disciplinas que ministro) com Alfa de Cronbach de 0,610. Assim, os testes de confiabilidade Alfa de Cronbach dos fatores foram superiores ao limite inferior de aceitabilidade (0,6) o que é considerado satisfatório de acordo com Hair *et al.* (2009).

Tendo em vista os fatores resultantes da análise fatorial, elaborou-se a Matriz de frequência de operacionalização das competências docentes pelos professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul. O Quadro 8 apresenta tal matriz, indicando o fator decorrente da análise estatística, seguido de uma descrição criada para cada fator, o número da questão no instrumento de coleta de dados, o próprio questionamento e a indicação da competência docente a que pertence, conforme Vendruscolo (2015).

**Quadro 8 - Matriz de frequência de operacionalização das competências docentes pelos professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul**

Fator	Denominação do fator	Questão	Questionamentos que fazem parte do fator	Competência
<b>Fator 1</b>	Processo de ensino	2	Concebo as atividades de ensino considerando as teorias de aprendizagem sob a perspectiva pedagógica	Pedagógica
		18	Aplico, em sala de aula, conhecimentos das teorias de ensino e aprendizagem	Pedagógica
		17	Exercito a mediação pedagógica e assessoro os alunos	Didática
		22	Promovo melhorias no processo de ensino-aprendizagem	Reflexão
<b>Fator 2</b>	Tecnologias da informação	3	Preparo material didático de apoio às atividades do curso com a utilização das tecnologias da informação e comunicação	Tecnológica
		5	Exploro novos ambientes tecnológicos de aprendizagem	Tecnológica
		20	Mantenho-me tecnologicamente atualizado	Tecnológica
		19	Aplico novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem	Tecnológica
<b>Fator 3</b>	Envolvimento e desenvolvimento do aluno	15	Incentivo o pensamento crítico dos alunos	Reflexão
		16	Incentivo e desafio os alunos à busca de novos conhecimentos	Didática
		10	Informo e envolvo os alunos em minhas aulas	Comunicação
<b>Fator 4</b>	Comunicação com o aluno	14	Apresento prontidão para atender às demandas dos alunos	Comunicação
		13	Dou suporte aos alunos em tarefas cognitivas	Didática
		1	Planejo e organizo as atividades de ensino a partir de como penso que o conhecimento acontece	Pedagógica
		11	Comunico-me com clareza e objetividade, fazendo-me entender facilmente	Comunicação
		12	Utilizo diferentes estratégias de comunicação nas aulas (diálogo, conversação, interlocução, escrita)	Comunicação
<b>Fator 5</b>	Conteúdos – reflexão e relacionamento	7	Relaciono os conteúdos ministrados em aula com os de outras disciplinas do curso e/ou outras áreas do saber	Técnica
		9	Refliko com os alunos sobre os conteúdos ministrados em sala de aula e sobre aspectos globais da ciência e da sociedade	Reflexão
		8	Relaciono os conteúdos ministrados em aula com conhecimentos construídos na prática docente e na prática profissional	Técnica
		21	Refliko a respeito de minha prática docente antes, durante ou depois da ação	Reflexão
<b>Fator 6</b>	Técnica	6	Aplico os conteúdos da(s) disciplina(s) que ministro com suficiente domínio técnico	Técnica
		4	Acompanho mudanças que envolvem os conhecimentos técnicos das disciplinas que ministro	Técnica

Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa (2017).

A análise fatorial da frequência não resultou nos mesmos fatores que a análise fatorial da percepção do esforço, pois a dificuldade ou a facilidade em relação a determinado componente de competência está associada ao grau de conhecimento ou desconhecimento para sua realização; contudo, a frequência com que determinado elemento de competência é praticado independe do domínio técnico desse elemento.

**Fator 1 – Processo de ensino** – de acordo com a Tabela 16, explica 12,15% da variabilidade total e decorre de quatro questões relacionadas com o processo de ensino e com atividades de ensino. A questão com maior carga fatorial é a 2 (0,846): “Concebo as atividades de ensino considerando as teorias de aprendizagem sob a perspectiva pedagógica”. O fator indica que o professor conhece as teorias de aprendizagem e está disposto a aplicá-las no ensino.

**Fator 2 – Tecnologias da informação** – de acordo com a Tabela 16, explica 11,57% da variabilidade total e decorre de quatro questões relacionadas com a utilização de novas tecnologias no processo de ensino, a manter-se atualizado em relação a elas. A questão com maior carga fatorial é a 3 (0,796): “Preparo material didático de apoio às atividades do curso com a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC)”. O fator indica que o professor aplica técnicas modernas de aprendizado que vão além da obsoleta sala de aula para despertar o interesse dos alunos e mantê-los conectados ao processo de aprendizagem.

**Fator 3 – Envolvimento e desenvolvimento do aluno** – de acordo com a Tabela 16, explica 110,21% da variabilidade total e decorre de três questões relacionadas ao envolvimento e desenvolvimento dos alunos. A questão com maior carga fatorial é a 15 (0,767): “Incentivo o pensamento crítico dos alunos”. O fator indica que o professor realmente se importa com os alunos e com o aprendizado deles e, sobretudo, com a formação dos profissionais que eles serão no futuro buscando instigá-los ao pensamento crítico e a busca de novos conhecimentos.

**Fator 4 – Comunicação com o aluno** – de acordo com a Tabela 16, explica 9,42% da variabilidade total e decorre de cinco questões relacionadas com a comunicação e diálogo com os alunos. A questão com maior carga fatorial é a 14 (0,714): “Apresento prontidão para atender às demandas dos alunos”. O fator indica que o professor busca moldar sua forma de comunicação e interação com os alunos no planejamento da atividade de ensino para alcançar o ponto ótimo do aprendizado. Mostra que o docente se preocupa com o aprendizado e, sobretudo, com a compreensão dos conteúdos e com a forma como se dá a aquisição de conhecimentos.

**Fator 5 – Conteúdos – reflexão e relacionamento** – de acordo com a Tabela 16, explica 8,98% da variabilidade total e decorre de quatro questões relacionadas com a reflexão

dos conteúdos e da prática docente e o relacionamento dos conteúdos com outros conhecimentos. A questão com maior carga fatorial é a 7 (0,695): “Relaciono os conteúdos ministrados em aula com os de outras disciplinas do curso e/ou outras áreas do saber”. O fator indica que o professor capacita alunos para serem profissionais uma vez que, na prática da profissão, todas as disciplinas interagem tanto entre si quanto com fatores externos, e estimular a multidisciplinariedade direciona para tal.

**Fator 6 – Técnica** – de acordo com a Tabela 16, explica 7,72% da variabilidade total e decorre de duas questões relacionadas com o domínio técnico dos conteúdos ministrados e atualização em relação a eles. A questão com maior carga fatorial é a 6 (0,763): “Aplico os conteúdos da(s) disciplina(s) que ministro com suficiente domínio técnico”. O fator indica que o professor está constantemente em busca de aprimoramento técnico e didático e demonstra engajamento com o tema da disciplina e com o processo educacional em si.

O resultado da análise fatorial indica que a operacionalização das competências docentes pelos professores de graduação em Ciências Contábeis no RS, na prática, ocorre por meio das diversas combinações dos elementos das competências docentes.

#### 4.5 ANÁLISE DE CORRELAÇÃO DO TEMPO DE CARREIRA DOCENTE COM O ESFORÇO E COM A FREQUÊNCIA

O resultado da correlação de Pearson entre as variáveis de esforço e o tempo de carreira docente está demonstrado na Tabela 17.

**Tabela 17 - Correlação de Pearson para variáveis de esforço e tempo de carreira docente**

		Tempo de carreira docente	Fator 1 - Esforço	Fator 2 - Esforço	Fator 3 - Esforço	Fator 4 - Esforço
<b>Tempo de carreira docente</b>	Correlação de Pearson	1	-,019	,064	-,088	,143*
	Significância bilateral		,766	,318	,174	,026
	N	243	243	243	243	243
<b>Fator 1 - Esforço</b>	Correlação de Pearson	-,019	1	,000	,000	,000
	Significância bilateral	,766		1,000	1,000	1,000
	N	243	243	243	243	243
<b>Fator 2 - Esforço</b>	Correlação de Pearson	,064	,000	1	,000	,000
	Significância bilateral	,318	1,000		1,000	1,000
	N	243	243	243	243	243
<b>Fator 3 - Esforço</b>	Correlação de Pearson	-,088	,000	,000	1	,000
	Significância bilateral	,174	1,000	1,000		1,000
	N	243	243	243	243	243
<b>Fator 4 - Esforço</b>	Correlação de Pearson	,143*	,000	,000	,000	1
	Significância bilateral	,026	1,000	1,000	1,000	
	N	243	243	243	243	243

\*. Correlação é significativa ao nível de 0,05 (bilateral).

Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

Os resultados indicam que esse docente concebe as atividades de ensino considerando as teorias de aprendizagem sob a perspectiva pedagógica com mais facilidade, planeja e organiza as atividades de ensino a partir de como pensa que o conhecimento acontece com mais facilidade, acompanha mudanças que envolvem os conhecimentos técnicos das disciplinas que ministra com mais facilidade, e prepara material didático de apoio às atividades do curso com a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) com mais facilidade. O professor que atende a esses requisitos consegue conhecer e dominar as teorias de aprendizado, sabe pensar criticamente sobre elas e aplicá-las na prática docente, além de utilizar recursos que facilitam a comunicação e a interação com os alunos e que auxiliam na formação de aulas mais atrativas aos discentes e capazes de facilitar seu aprendizado e aumentar seu interesse na disciplina, tudo isso de maneira mais fácil que os demais docentes.

O resultado da correlação de Pearson entre as variáveis de frequência e o tempo de carreira docente está demonstrado na Tabela 18.

**Tabela 18 - Correlação de Pearson para variáveis de frequência e tempo de carreira docente**

		<b>Tempo de carreira docente</b>	<b>Fator 1 Freq</b>	<b>Fator 2 Freq</b>	<b>Fator 3 Freq</b>	<b>Fator 4 Freq</b>	<b>Fator 5 Freq</b>	<b>Fator 6 Freq</b>
<b>Tempo de carreira docente</b>	Correlação de Pearson	1	,182**	-,021	-,004	,184**	,040	,148*
	Significância bilateral		,005	,747	,952	,004	,535	,021
	N	243	243	243	243	243	243	243
<b>Fator 1 - Frequência</b>	Correlação de Pearson	,182**	1	,000	,000	,000	,000	,000
	Significância bilateral	,005	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
	N	243	243	243	243	243	243	243
<b>Fator 2 - Frequências</b>	Correlação de Pearson	-,021	,000	1	,000	,000	,000	,000
	Significância bilateral	,747	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
	N	243	243	243	243	243	243	243
<b>Fator 3 - Frequências</b>	Correlação de Pearson	-,004	,000	,000	1	,000	,000	,000
	Significância bilateral	,952	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
	N	243	243	243	243	243	243	243
<b>Fator 4 - Frequência</b>	Correlação de Pearson	,184**	,000	,000	,000	1	,000	,000
	Significância bilateral	,004	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
	N	243	243	243	243	243	243	243
<b>Fator 5 - Frequência</b>	Correlação de Pearson	,040	,000	,000	,000	,000	1	,000
	Significância bilateral	,535	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
	N	243	243	243	243	243	243	243
<b>Fator 6 - Frequência</b>	Correlação de Pearson	,148*	,000	,000	,000	,000	,000	1
	Significância bilateral	,021	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
	N	243	243	243	243	243	243	243

\*\* . Correlação é significativa ao nível de 0,01 (bilateral).

\* . Correlação é significativa ao nível de 0,05 (bilateral).

Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

A Tabela 18 revela que correlação da variável frequência com o tempo de docência apresentou significância ( $p < 0,05$ ) em relação a três fatores: Fator 1, Fator 4 e Fator 6 (Quadro 8). Ou seja, quanto maior o tempo de carreira docente, mais frequentemente o docente realiza as atividades do Fator 1, do Fator 4 e do Fator 6.

Dessa maneira, quanto mais anos de docência o professor possui, tanto mais frequentemente ele estará disposto a trabalhar questões relacionadas com o processo de ensino e com atividades de ensino (Fator 1), aplicando-as no ensino.

Quanto mais anos de experiência docente o professor possui, tanto mais frequentemente o docente buscará moldar sua forma de comunicação e interação com os alunos no planejamento da atividade de ensino para a melhoria do aprendizado pelo aluno e mais frequentemente vai se demonstrar preocupado com compreensão dos conteúdos e com a forma como se dá a aquisição de conhecimentos (Fator 4).

Quanto mais anos de experiência docente o professor possui, tanto mais frequentemente o docente estará em busca de aprimoramento técnico e didático em relação ao tema da disciplina e com o processo educacional em si (Fator 6).

A carreira docente é desenvolvida por meio de um processo e não de uma série de acontecimentos isolados (HUBERMAN, 2000), de forma que esses resultados indicam, ao longo da atuação docente, ser crescente a preocupação com questões relacionadas ao processo de ensino, à comunicação com o aluno e a questões técnicas, revelando mais frequência na operacionalização destas competências. Por outro lado, a experiência docente não influencia fatores como utilização de tecnologias da informação, preocupação com o envolvimento e desenvolvimento do aluno e reflexão e relacionamento dos conteúdos.

#### 4.6 ANÁLISE DA RELAÇÃO DA FORMAÇÃO COM A OPERACIONALIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

A análise da relação da formação com a operacionalização das competências docentes pelos professores de graduação em Ciências Contábeis no RS foi feita por meio do Teste *t-student* tanto para variáveis de esforço, quanto para variáveis de frequência. Os resultados estão demonstrados nas subseções a seguir.

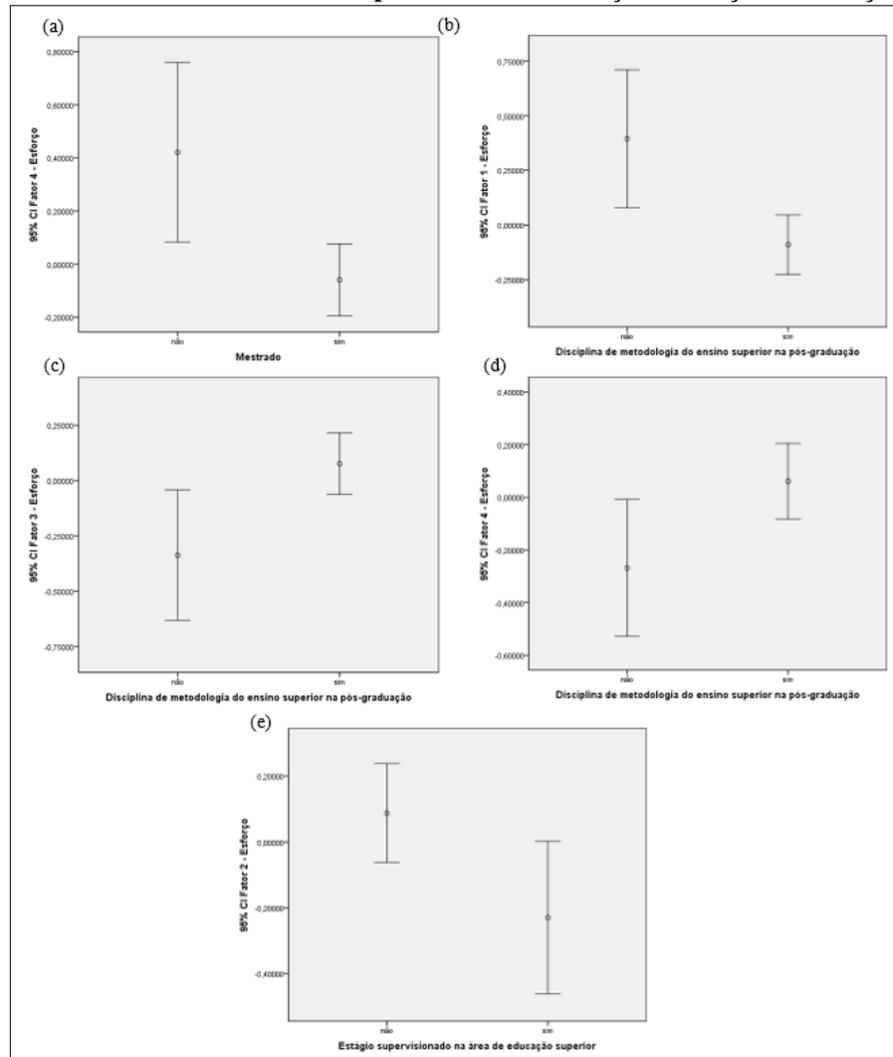
#### 4.6.1 Análise da relação da formação com o esforço para operacionalização das competências docentes

Os resultados do teste *t-student* estão demonstrados nas tabelas constantes no Apêndice D. Para essas análises, o Fator 4 em relação ao mestrado apresentou diferença significativa entre as médias das duas amostras ( $p < 0,05$ ). Para este fator, o teste de Levene não foi significativo ( $p > 0,05$ ), indicando que as variâncias são homogêneas. O valor de *t* para o Fator 4 é 2,678 e está baseado em 241 graus de liberdade. Em relação à disciplina de metodologia do Ensino Superior na pós-graduação, para os Fatores 1, 3 e 4 (esforço), o teste de Levene não é significativo ( $p > 0,05$ ). Nesse caso, pode-se afirmar as variâncias são significativamente semelhantes. Analisando-se a linha das variações homogêneas em conjunto com o valor bilateral da significância verificou-se que tal fator apresentou diferença significativa entre as médias das duas amostras ( $p < 0,05$ ). O valor de *t* para o Fator 1 é 2,981, para o Fator 3, o valor de *t* é -2,534 e para o Fator 4, é de -2,007, todos baseados em 241 graus de liberdade. Os diagramas de barras de erros (Figura 7) mostram a média e um intervalo de 95% de confiança para a média e cada condição experimental, demonstrando que os intervalos de confiança não se sobrepõem e indicando que há uma diferença significativa entre os grupos.

Os diagramas de barras de erros (Figura 7) mostram a média e um intervalo de 95% de confiança para a média e cada condição experimental, demonstrando que os intervalos de confiança não se sobrepõem e indicando que há uma diferença significativa entre os grupos.

Em média, os docentes que não possuem mestrado – Figura 7 (a) – concluído julgaram apresentar mais facilidades para lidar com as questões relacionadas ao fator 4 (para o preparo de atividades de ensino e materiais didáticos) (Média (M) = 0,466, Erro Padrão (EP) = 0,164) do que aqueles docentes que cursaram mestrado (M = -0,058, EP = 0,068). Apesar de o resultado mostrar-se relevante, não há indícios de que os cursos de mestrado façam com que o docente apresente mais dificuldades para preparar atividades de ensino e materiais didáticos. Há, contudo, uma suposição de que essas dificuldades sejam fruto da qualificação o docente. Quanto mais qualificado o professor estiver, mais exigente em relação a tais aspectos o docente passa a ser. Apesar de relevante estatisticamente, o efeito, medido pelo coeficiente *r* de correlação de Pearson, é de 0,17, o que indica um efeito pequeno, pois explica 17% da variância total da amostra.

**Figura 7 - Gráficos de barras de erros para fatores de esforço em relação à formação básica**



Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

Em média, os docentes que não cursaram a disciplina de metodologia do Ensino Superior na pós-graduação – Figura 7 (b) – julgaram apresentar mais facilidades para lidar com as questões relacionadas ao fator 1 (aspectos que envolvem o aluno, o processo de ensino e a reflexão como instrumento de aprimoramento do processo) ( $M = 0,394$ ,  $EP = 0,156$ ) do que aqueles docentes que cursaram a disciplina ( $M = -0,089$ ,  $EP = 0,068$ ). Docentes que não cursaram a disciplina de metodologia do Ensino Superior na pós-graduação julgaram ter mais facilidade para exercer o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, auxiliando o aluno a buscar conhecimentos e construí-los, além de preocupação com o entendimento dos alunos. É possível que essa diferença decorra do fato de ter cursado a disciplina deixa o docente mais apto para julgar suas reais dificuldades em função do contato – maior – que a disciplina propicia com teorias do ensino e aprendizagem, de forma que os docentes que não cursaram a disciplina, por não terem tantos conhecimentos aprofundados na área, julgaram ter mais facilidade

para realização dessas atividades. Embora o Teste  $t$  seja estatisticamente significativo, isso não significa que o efeito é relevante. O tamanho do efeito, medido pelo coeficiente  $r$  de correlação de Pearson, é de 0,29, o que indica um efeito moderado, pois o efeito explica praticamente 30% da variância total da amostra.

Em média, os docentes que cursaram a disciplina de metodologia do Ensino Superior na pós-graduação – Figura 7 (c) – julgaram aplicar teorias de aprendizagem e conhecimentos de tecnologia da informação com mais facilidade ( $M = 0,076$ ,  $EP = 0,07$ ) do que aqueles docentes que não cursaram a disciplina ( $M = -0,337$ ,  $EP = 0,146$ ). Embora o Teste  $t$  seja estatisticamente significativo, isso não significa que o efeito é relevante. O tamanho do efeito, medido pelo coeficiente  $r$  de correlação de Pearson, é de 0,16, o que indica um efeito pequeno.

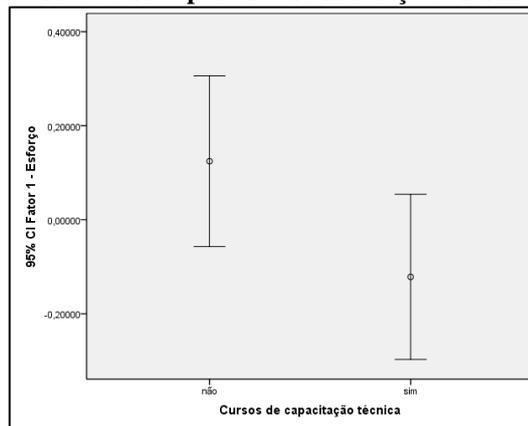
Em média, os docentes que cursaram a disciplina de metodologia do Ensino Superior na pós-graduação – Figura 7 (d) – julgaram apresentar mais facilidades para o preparo de atividades de ensino e materiais didáticos relacionadas ao fator 4 ( $M = 0,061$ ,  $EP = 0,072$ ) do que aqueles docentes que não cursaram a disciplina ( $M = -0,268$ ,  $EP = 0,128$ ). Esse resultado é condizente com a base teórica apresentada por Farias (2016), uma vez que a disciplina de metodologia do Ensino Superior, em geral, traz apresentação a respeito das principais abordagens de ensino e os fundamentos da prática docente no Ensino Superior.

Verificou-se, ainda, que para o Fator 2 (esforço), ter participado de estágio supervisionado na área de educação superior tem relação com o aumento das dificuldades percebidas pelos docentes percebem em relação a ministrar conteúdos e à comunicação com os alunos – Figura 7 (e). Em média, os docentes que não fizeram estágio supervisionado tiveram mais facilidades para tal ( $M = 0,087$ ,  $EP = 0,075$ ) do que os docentes que fizeram ( $M = -0,229$ ,  $EP = 0,115$ ). Os demais fatores não apresentaram índices de significância relevantes ou efeitos possivelmente relevantes para a análise.

No que tange à análise em relação a programas e cursos de capacitação, apenas um fator (Fator 1 – esforço) apresentou diferença significativa entre as médias das duas amostras ( $p < 0,05$ ) para cursos de capacitação técnica. Para o fator, o teste de Levene não foi significativo ( $p > 0,05$ ), indicando que as variâncias são significativamente semelhantes (homogêneas). O valor de  $t$  para o Fator 1 é 1,928 baseado em 241 graus de liberdade. Os diagramas de barras de erros (Figura 8 - Diagrama de barra de erros para fator em relação à formação continuada) reflete a média e um intervalo de 95% de confiança para a média e cada condição experimental, demonstrando que há uma diferença significativa entre os grupos em função da não sobreposição dos intervalos de confiança.

Em média, os docentes que não se capacitaram tecnicamente julgaram apresentar mais facilidades para lidar com as questões relacionadas ao Fator 1 (aspectos que envolvem o aluno, o processo de ensino e a reflexão como instrumento de aprimoramento do processo) ( $M = 0,124$ ,  $EP = 0,091$ ) do que aqueles docentes que cursaram a disciplina ( $M = -0,121$ ,  $EP = 0,088$ ).

**Figura 8 - Diagrama de barra de erros para fator em relação à formação continuada (esforço)**



Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

Apesar de o resultado mostrar-se relevante, não há indícios de que os cursos de capacitação técnica influenciam fatores relacionados a aspectos que envolvem o aluno, o processo de ensino e a reflexão como instrumento de aprimoramento do processo. Ainda que o resultado do teste  $t$  apresente relevância estatística, isso não significa que o efeito é relevante. O tamanho do efeito, medido pelo coeficiente  $r$  de correlação de Pearson, é de 0,15, o que indica um efeito moderado, pois explica 15% da variância total da amostra.

Para todos os demais fatores o teste Levene não foi significativo. E em relação à análise das variâncias iguais assumidas em conjunto com o valor bilateral da significância, nenhum fator apresentou  $p < 0,05$ , não resultando em diferença significativa entre as médias das duas amostras. Além disso, nenhum fator apresentou tamanho de efeito significativo.

#### **4.6.2 Análise da relação da formação com a frequência para operacionalização das competências docentes**

A tabela de resultado do teste  $t$  (Apêndice D) apresenta, para cada fator analisado, duas linhas contendo valores para a estatística teste: a primeira linha contém as variâncias iguais assumidas e a segunda as variâncias iguais não assumidas.

Em relação aos fatores relacionados à frequência com que os docentes que cursaram mestrado e doutorado, o teste Levene não foi significativo. E em relação à análise das variâncias iguais assumidas em conjunto com o valor bilateral da significância, nenhum fator apresentou  $p < 0,05$ , não resultando em diferença significativa entre as médias das duas amostras. Além disso, nenhum fator apresentou tamanho de efeito significativo.

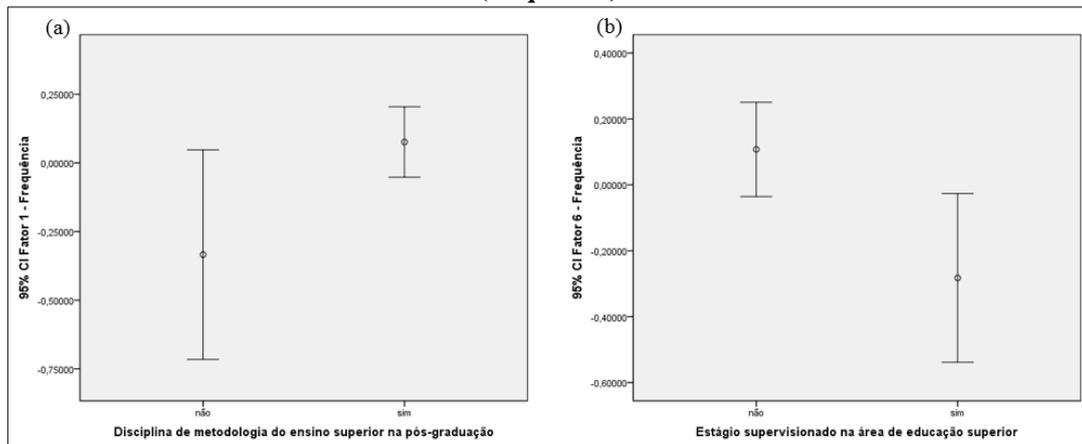
Em relação à disciplina de metodologia do Ensino Superior na pós-graduação, para o Fator 1 – frequência, o teste de Levene é significativo ( $p < 0,05$ ). Nesse caso, pode-se afirmar que variâncias são significativamente diferentes – houve violação da suposição de homogeneidade das variâncias. Analisando-se as variações não homogêneas em conjunto com o valor bilateral da significância verificou-se que tal fator apresentou diferença significativa entre as médias das duas amostras ( $p < 0,05$ ). O valor de  $t$  é  $-2,049$  e os graus de liberdade nos quais se basearam foi de  $54,8$ .

Em relação ao fato de ter o docente cursado ou não estágio supervisionado na área de educação superior, para o Fator 1 – frequência, o teste de Levene é significativo ( $p < 0,05$ ). Nesse caso, pode-se afirmar que variâncias são significativamente diferentes – houve violação da suposição de homogeneidade das variâncias. Analisando-se as variações não homogêneas em conjunto com o valor bilateral da significância verificou-se que tal fator não apresentou diferença significativa entre as médias das duas amostras ( $p > 0,05$ ). O valor de  $t$  é  $-1,283$  e os graus de liberdade nos quais se basearam foi de  $125,8$ . Essa diferença não foi significativa e representou um tamanho de efeito quase insignificante ( $r = 0,08$ ).

Para o Fator 3 – frequência, o teste de Levene é significativo ( $p < 0,05$ ). Nesse caso, pode-se afirmar que variâncias são significativamente diferentes – houve violação da suposição de homogeneidade das variâncias. Analisando-se as variações não homogêneas em conjunto com o valor bilateral da significância verificou-se que tal fator não apresentou diferença significativa entre as médias das duas amostras ( $p > 0,05$ ). O valor de  $t$  é  $-0,089$  e os graus de liberdade nos quais se basearam foi de  $116,6$ . Essa diferença não foi significativa e representou um tamanho de efeito insignificante ( $r = 0,01$ ).

Para o Fator 6 – frequência, o valor de  $t$  é  $2,753$ , baseado em  $241$  graus de liberdade. Analisando as variações homogêneas em conjunto com o valor da significância bilateral, verificou-se que tal fator apresentou diferença significativa entre as médias das duas amostras ( $p < 0,05$ ). Os diagramas de barras de erros (Figura 9) mostram a média e um intervalo de 95% de confiança para a média e cada condição experimental demonstrando que os intervalos de confiança não se sobrepõem e indicando que há uma diferença significativa entre os grupos.

**Figura 9 - Diagrama de barra de erros para fatores de frequência em relação à formação básica (frequência)**



Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

Em média, os docentes que cursaram a disciplina de metodologia do Ensino Superior – Figura 9 (a) – ( $M = 0,075$ ,  $EP = 0,065$ ) realizam mais frequentemente atividades relacionadas ao processo de ensino e a atividades de ensino do que os docentes que não cursaram a disciplina ( $M = -0,334$ ,  $EP = 0,189$ ). Isso decorre do fato de que a disciplina, quando ministrada, em geral, busca fornecer aos alunos um contato maior com as teorias de ensino e aprendizagem, bem como com o desenvolvimento de atividades de ensino por meio de concepções pedagógicas. Embora o teste  $t$  seja estatisticamente significativo, isso não significa que o efeito é relevante. O tamanho do efeito, medido pelo coeficiente  $r$  de correlação de Pearson, é de  $0,27$ , ou seja, um efeito quase em grau moderado.

Em média, os docentes que não fizeram estágio supervisionado na área da educação superior – Figura 9 (b) – ( $M = 0,107$ ,  $EP = 0,072$ ) indicaram mais frequência em relação a aspectos que envolvem domínio e atualização de conhecimentos técnicos do que os que fizeram ( $M = -0,282$ ,  $EP = 0,128$ ). Não há evidências na literatura de que não ter feito estágio supervisionado influencie no aumento frequência de realização de atividades relacionadas a aspectos que envolvem domínio e atualização de conhecimentos técnicos. Embora o teste  $t$  seja estatisticamente significativo, o tamanho do efeito, medido pelo coeficiente  $r$  de correlação de Pearson, é de  $0,17$ , o que indica um efeito pequeno.

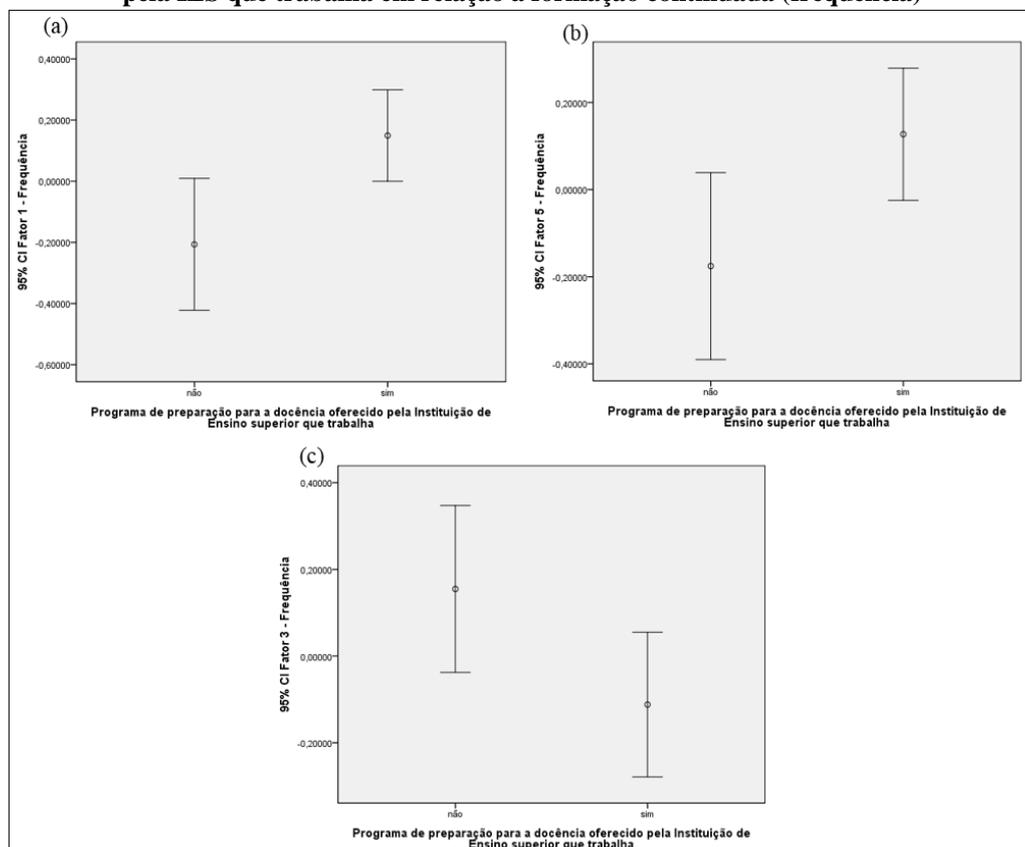
No que tange à frequência em relação aos indicadores da formação continuada - docentes que cursaram algum tipo de programa de preparação para a docência oferecido pela IES que trabalha, cursos de capacitação técnica, cursos de capacitação didático-pedagógica e cursos de capacitação educacional no contexto do Ensino Superior, programa de pós-graduação *lato sensu* na área da Educação ou de pós-graduação *stricto sensu* na área da Educação - a saída informa, em relação a programa de preparação para a docência oferecido pela Instituição de

Ensino Superior que trabalha, que para o Fator 1 – frequência, o teste de Levene é significativo ( $p < 0,05$ ). Nesse caso, pode-se afirmar que variâncias são significativamente diferentes. Analisando-se a linha das variações não homogêneas em conjunto com o valor bilateral da significância verificou-se que tal fator apresentou diferença significativa entre as médias das duas amostras ( $p < 0,05$ ). O valor de  $t$  é  $-2,689$ , baseado em  $190,3$  graus de liberdade.

Para o Fator 3 – frequência, o valor de  $t$  é  $2,065$  baseado em  $241$  graus de liberdade. Analisando as variações homogêneas em conjunto com o valor da significância bilateral, verificou-se que tal fator apresentou diferença significativa entre as médias das duas amostras ( $p < 0,05$ ). Para o Fator 5 – frequência, o valor de  $t$  é  $-2,35$ , baseado em  $241$  graus de liberdade. Analisando as variações homogêneas em conjunto com o valor da significância bilateral, verificou-se que tal fator apresentou diferença significativa entre as médias das duas amostras ( $p < 0,05$ ).

O diagrama de barras de erros (Figura 10) mostra a média e um intervalo de 95% de confiança para a média e cada condição experimental. Ele demonstra que os intervalos de confiança não se sobrepõem indicando que há uma diferença significativa entre os grupos.

**Figura 10 - Diagrama de barra de erros para fator programa de preparação para a docência oferecido pela IES que trabalha em relação à formação continuada (frequência)**



Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

Em média, os docentes que participaram de programas de preparação para a docência oferecidos pela IES que trabalha ( $M = 0,149$ ,  $EP = 0,075$ ) apresentaram médias de frequências maiores do que os docentes que não participaram ( $M = -0,206$ ,  $EP = 0,108$ ) quando se fala de atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem – Figura 10 (a). Embora o teste  $t$  seja estatisticamente significativo, o tamanho do efeito, medido pelo coeficiente  $r$  de correlação de Pearson, é de 0,19, o que indica um efeito intermediário entre pequeno e moderado.

Os docentes que não participaram de programas de preparação para a docência ( $M = 0,154$ ,  $EP = 0,097$ ) julgaram informar os alunos, incentivá-los e desafiá-los com mais frequência do que aqueles que participaram ( $M = -0,111$ ,  $EP = 0,084$ ) – Figura 10 (b). Esse resultado pode dever-se ao fato de que os docentes que participam desse tipo de programa passam a julgar suas atitudes com mais criticidade do que os demais, de forma que informar os alunos, incentivá-los e desafiá-los passa ser um desafio do docente e algo que ele, em regra, não consegue fazer em suas aulas com tanta frequência. Embora o teste  $t$  seja estatisticamente significativo, isso não significa que o efeito é relevante. O tamanho do efeito, medido pelo coeficiente  $r$  de correlação de Pearson, é de 0,13, o que indica um efeito pequeno. O diagrama de barras de erros – Figura 10 (c) – demonstra que os intervalos de confiança não se sobrepõem indicando que há uma diferença significativa entre os docentes que relacionam e refletem a respeito dos conteúdos cuja preparação tenha ocorrido em programas de preparação para a docência e aqueles que não possuem essa preparação.

Os docentes que participaram de programas de preparação para a docência oferecidos pelas IES, em média, ( $M = 0,127$ ,  $EP = 0,076$ ) apresentaram médias de frequências maiores do que os docentes que não participaram ( $M = -0,175$ ,  $EP = 0,108$ ) quando se fala de relacionar os conteúdos ministrados com outros e refletir sobre, bem como quando se fala em reflexão a respeito da própria prática docente. Isso indica que, aparentemente, os programas preparam seus docentes para exercitar tais atividades com uma frequência maior no dia a dia de sala de aula. Embora o teste  $t$  seja estatisticamente significativo, isso não significa que o efeito é relevante. O tamanho do efeito, medido pelo coeficiente  $r$  de correlação de Pearson, é de 0,15, o que indica um efeito pequeno.

Em relação aos cursos de capacitação técnica – Figura 11 (a) –, o único fator que apresentou diferença significativa entre as médias foi o de número um. Para o Fator 1 – frequência, o valor de  $t$  é -2,352, baseado em 225,7 graus de liberdade. A análise das variações não homogêneas em conjunto com o valor da significância bilateral permitiu verificar que tal fator apresentou diferença significativa entre as médias das duas amostras ( $p < 0,05$ ). O diagrama

de barras de erros – Figura 11 (a) – mostra a média e um intervalo de 95% de confiança para a média e cada condição experimental. Ele demonstra que os intervalos de confiança não se sobrepõem indicando que há uma diferença significativa entre os docentes que relacionam e refletem a respeito dos conteúdos cuja preparação tenha ocorrido em programas de preparação para a docência e aqueles que não possuem essa preparação.

Em média, os docentes que participaram de capacitação de âmbito técnico ( $M = 0,147$ ,  $EP = 0,078$ ) apresentaram mais frequência na realização de atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem do que os docentes que não participaram ( $M = -0,151$ ,  $EP = 0,1$ ) – Figura 11 (a). Apesar de o resultado mostrar-se relevante, não há indícios de que a capacitação técnica influencie fatores relacionados a aspectos que envolvem concepções pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem e de teorias de ensino e aprendizagem. Embora o teste t seja estatisticamente significativo, isso não significa que o efeito é relevante. O tamanho do efeito, medido pelo coeficiente r de correlação de Pearson, é de 0,15, o que indica um efeito pequeno.

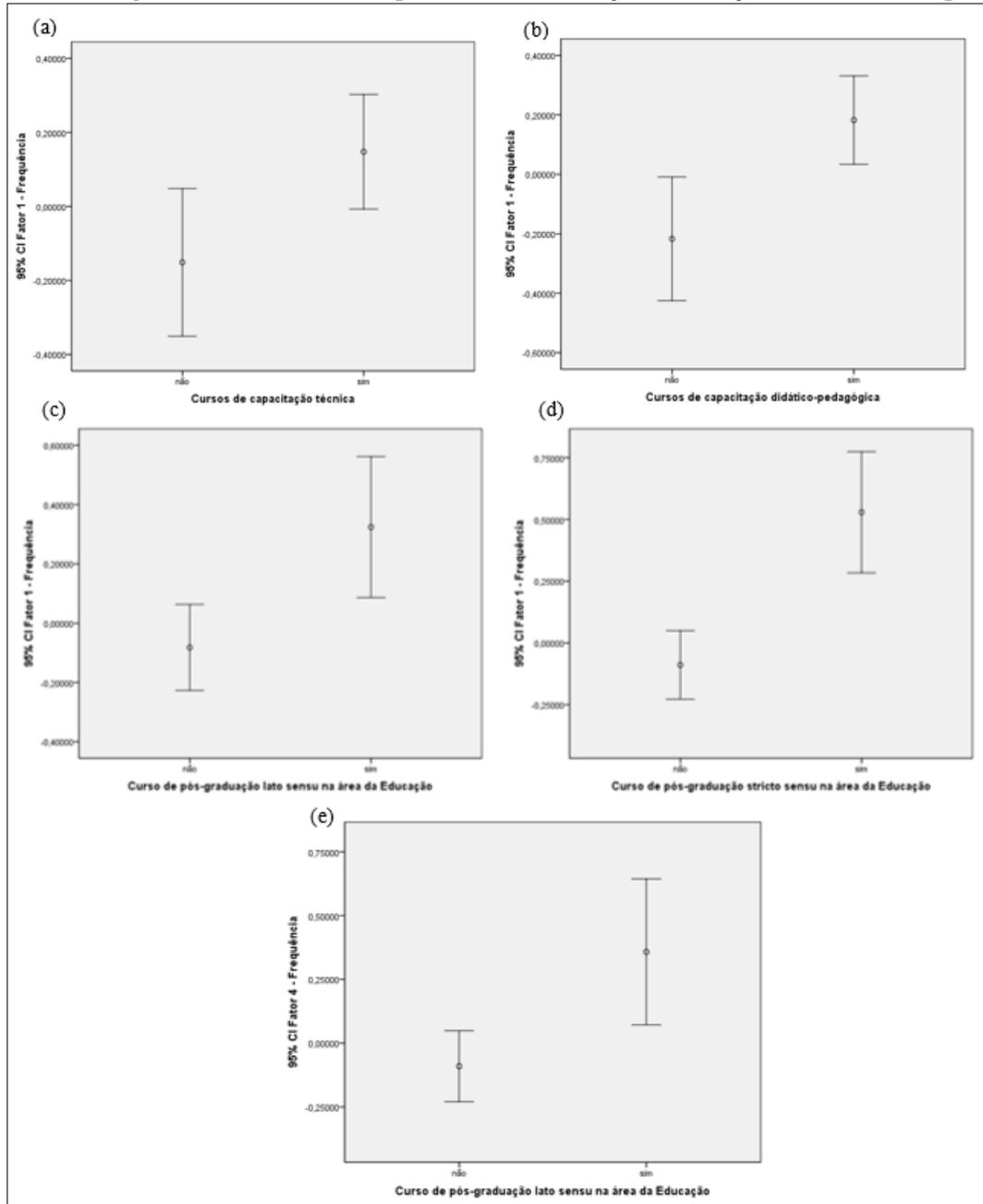
Os fatores 1, 2 e 5 apresentaram diferença significativa entre as médias dos docentes que cursaram capacitação didático-pedagógica – Figura 11 (b, c d). Para os referidos fatores, o teste de Levene foi significativo ( $p < 0,05$ ). Nesse caso, pode-se afirmar que variâncias são significativamente diferentes – houve violação da suposição de homogeneidade das variâncias. Entretanto, analisando-se a linha das variações não homogêneas em conjunto com o valor bilateral da significância percebe-se que somente o fator 1 apresentou diferença significativa entre as médias das duas amostras ( $p < 0,05$ ); nesse caso, o valor de t é -3,092 e os graus de liberdade nos quais se basearam foi de 206,2.

Em média, os docentes que participaram de capacitação didático-pedagógica ( $M = 0,182$ ,  $EP = 0,075$ ) apresentaram mais frequência na realização de atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem do que os docentes que não participaram ( $M = -0,216$ ,  $EP = 0,105$ ) – Figura 11 (b). Trata-se de um resultado natural, uma vez que, espera-se que docentes mais capacitados neste âmbito tenham mais condições de realizar com mais frequência atividades valendo-se de concepções pedagógicas do ensino e promovendo melhorias o processo a partir de conhecimentos didático-pedagógicos adquiridos em cursos de capacitação. Para o fator 1, o tamanho do efeito, medido pelo coeficiente r de correlação de Pearson, foi de 0,21, o que indica um efeito intermediário entre o pequeno e o moderado.

Para o Fator 2 – frequência (Figura 11 - c) o teste de Levene é significativo ( $p < 0,05$ ). Nesse caso, pode-se afirmar que variâncias são significativamente diferentes para os grupos de docentes que cursaram cursos de capacitação educacional no contexto do Ensino Superior; contudo, a análise das variações não homogêneas em conjunto com o valor bilateral da

significância apresentou  $p > 0,05$ , ou seja, não apresentou diferença significativa entre as médias das duas amostras. O valor de  $t$  é  $-1,605$  baseado em 219,6 graus de liberdade. Essa diferença não foi significativa e representou um tamanho de efeito pequeno ( $r = 0,11$ ).

**Figura 11 - Diagrama de barra de erros para fatores em relação à formação continuada (frequência)**



Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

Para os demais fatores, o teste de Levene não é significativo ( $p > 0,05$ ), de forma que se pode afirmar que as variâncias são significativamente homogêneas. Os fatores 1 e 4 evidenciam diferença significativa entre as médias das amostras ( $p < 0,05$ ) de docentes que cursaram ou não pós-graduação *lato sensu* na área da Educação e o fator 1 evidencia diferença significativa entre

as médias das amostras ( $p < 0,05$ ) de docentes que cursaram ou não pós-graduação *stricto sensu* na área da Educação. Os valores de  $t$  são, respectivamente, -2,570, -2,845 e -3,459, baseados em 241 graus de liberdade.

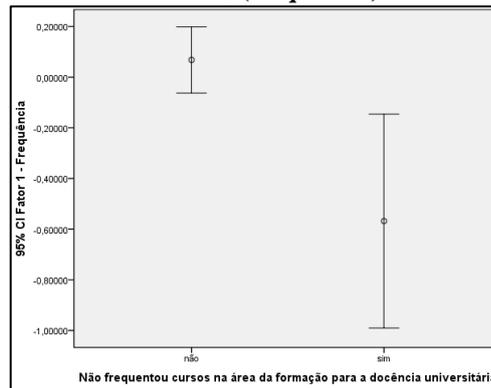
Em média, os docentes que cursaram pós-graduação *lato sensu* na área da Educação ( $M = 0,324$ ,  $EP = 0,118$ ) e os docentes que cursaram pós-graduação *stricto sensu* na área da Educação ( $M = 0,529$ ,  $EP = 0,12$ ) apresentaram mais frequência na realização de atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem do que aqueles que não cursaram ( $M = -0,081$ ,  $EP = 0,073$  e  $M = -0,089$ ,  $EP = 0,07$ , respectivamente). Isso fica demonstrado pela não sobreposição dos intervalos de confiança nos diagramas de barras de erros – Figura 11 (e) –, os quais revelam a média e um intervalo de 95% de confiança para a média e cada condição experimental, o que indica a existência de diferença significativa entre os grupos.

A Figura 11 (c, d, e) revela que cursar pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* na área da Educação fornece aos docentes subsídios para realização de tarefas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem com maior frequência. Para o Fator 1, o tamanho do efeito, medido pelo coeficiente  $r$  de correlação de Pearson, foi de 0,16 para pós-graduação *lato sensu*, o que indica um efeito relativamente pequeno e de 0,22 para pós-graduação *stricto sensu*, o que revela um efeito classificado como pequeno, mas que se encontra em um intermediário entre o pequeno e o moderado. No mesmo sentido, docentes com pós-graduação *lato sensu* na área da Educação apresentaram médias maiores em relação à frequência de comunicação e de diálogo com os alunos do que aqueles que não possuem.

Essa diferença entre os grupos revela que esses cursos costumam trabalhar, com seus participantes, o desenvolvimento de estratégias de comunicação e de suporte aos alunos. Embora o teste  $t$  seja estatisticamente significativo, o tamanho de efeito é pequeno para o fator analisado ( $r = 0,18$ ).

Em relação a ter ou não frequentado cursos na área da formação para a docência universitária, apenas o fator 1 apresentou diferença significativa entre as médias ( $p < 0,05$ ). Para o Fator 1 – frequência, o valor de  $t$  é 3,12, baseado em 241 graus de liberdade. O diagrama de barras de erros (Figura 12) mostra a média e um intervalo de 95% de confiança para a média e cada condição experimental. Ele demonstra que os intervalos de confiança não se sobrepõem indicando que há uma diferença significativa entre os docentes que relacionam e refletem a respeito dos conteúdos cuja preparação tenha ocorrido em programas de preparação para a docência e aqueles que não possuem essa preparação.

**Figura 12 - Diagrama de barra de erros para o fator e não participação em cursos de formação para a docência (frequência)**



Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

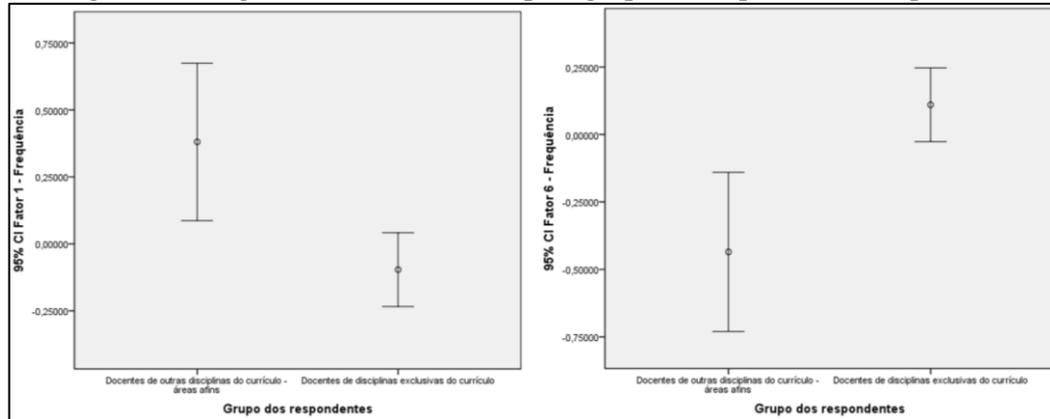
Em média, os docentes que participaram de cursos de formação para a docência ( $M = 0,068$ ,  $EP = 0,066$ ) apresentaram mais frequência na realização de atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem do que os docentes que não participaram ( $M = -0,568$ ,  $EP = 0,204$ ). Embora o teste  $t$  seja estatisticamente significativo, o tamanho de efeito é de 0,2 (medido pelo coeficiente  $r$  de correlação de Pearson), o que indica um efeito pequeno. Essa diferença entre os grupos revela que esses cursos costumam trabalhar, com seus participantes, o desenvolvimento de atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, de forma isso passa a refletir na frequência com que os docentes praticam determinadas atividades.

Para os dados relacionados ao grupo dos respondentes, se docentes de disciplinas exclusivas do currículo ou se docentes de outras disciplinas do currículo, o teste de Levene não é significativo ( $p > 0,05$ ), de forma que se pode afirmar que as variâncias são significativamente homogêneas. Os fatores 1 e 6 evidenciam diferença significativa entre as médias das amostras ( $p < 0,05$ ) de docentes de disciplinas exclusivas do currículo de Ciências Contábeis e de docentes de outras disciplinas do curso. Os valores de  $t$  são, respectivamente, 3,032 e -3,486, baseados em 241 graus de liberdade.

Em média, os docentes de outras disciplinas do currículo apresentaram maiores médias em relação à frequência na realização de atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem (fator 1) ( $M = 0,38$ ,  $EP = 0,146$ ) do que as apresentadas pelos docentes de disciplinas exclusivas do currículo ( $M = -0,096$ ,  $EP = 0,069$ ). Todavia, os docentes de disciplinas exclusivas do currículo apresentaram médias de frequência maiores ( $M = 0,109$ ,  $EP = 0,069$ ) em relação aos docentes de outras disciplinas ( $M = -0,435$ ,  $EP = 0,146$ ) no que tange aos aspectos que envolvem domínio e atualização de conhecimentos técnicos (fator 6). Isso fica demonstrado pela não sobreposição dos intervalos de confiança nos diagramas de barras de erros (Figura 13), os quais revelam a média e um intervalo de 95% de confiança para a média

e cada condição experimental, o que indica a existência de diferença significativa entre os grupos.

**Figura 13 - Diagrama de barra de erros para grupo dos respondentes (frequência)**



Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2017).

Para o fator 1, o tamanho do efeito, medido pelo coeficiente  $r$  de correlação de Pearson, foi de 0,19, o que indica um efeito relativamente pequeno e, para o Fator 6, de 0,22, o que revela um efeito classificado como pequeno, um intermediário entre pequeno (0,1) e moderado (0,3).

## 5 CONCLUSÕES

A presente pesquisa teve por objetivo analisar a operacionalização de competências docentes pelos professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul.

Constatou-se uma predominância masculina (57,6%) na carreira docente no estado do Rio Grande do Sul e uma idade média dos respondentes entre 31 e 60 anos, o que revela uma amostra formada, preponderantemente, por docentes maduros e experientes. Em relação ao tempo de carreira docente, a fase que apresentou maior número de participantes é a de diversificação ou questionamento (64,6% dos respondentes), seguida da fase de estabilização (16,5%). A maior parte dos professores integrantes da amostra atua na região metropolitana de Porto Alegre e na região noroeste e trabalha mais de 12 horas e menos de 20 horas, o que equivale a um turno diário de dedicação à docência em turmas de 20 e 50 alunos (77,8%), sendo que, a maior parte (86,8%) leciona exclusivamente em instituições privadas, ministrando, em média, de duas a quatro disciplinas presenciais e nenhuma disciplina na modalidade de ensino a distância.

Em geral, as IES apoiam a participação dos docentes em projetos de pesquisa, eventos, programas de preparação para a docência, inclusive ofertando-os, e propondo atividades de capacitação pedagógica “sempre” ou “muitas vezes” em mais de 50% das vezes revelando que existe um grau de preocupação das IES com tais aspectos da formação continuada do professor de Ciências Contábeis. Apesar disso, mais de 50% dos docentes indicou que nunca ou raramente há incentivo financeiro por parte das IES para aprimoramento acadêmico ou para participação em eventos. O resultado desta pesquisa revelou que as instituições públicas são mais propensas a incentivar financeiramente os docentes a participarem de eventos do que as instituições privadas.

Um contingente significativo de docentes na amostra nunca participou de eventos científicos na área educacional, nem teve artigos publicados em eventos científicos ou periódicos e raramente ou nunca desenvolveu projetos de pesquisa. Muitos docentes nunca tiveram um livro de sua autoria publicado.

Os professores priorizam a participação em cursos de aperfeiçoamento técnico em detrimento da participação em cursos de preparação para a docência e eventos na área pedagógica, ainda que mais de 50% das IES tenham ofertado programas de preparação para a docência e apoiado a participação nesses programas. Os docentes, em 40% das situações, nunca ou raramente promovem sua formação pedagógica continuada e sua formação reflexiva continuada.

Em relação à formação para a docência no Ensino Superior 22,9% cursou disciplina de metodologia do Ensino Superior na pós-graduação, 16,3% cursou programa de preparação para a docência oferecido pela Instituição de Ensino Superior que trabalha e 15,2% participou de cursos de capacitação didático-pedagógica. Não frequentaram cursos na área da formação para a docência universitária 10,7% dos docentes da amostra. Contudo, os resultados revelam uma melhoria na formação pedagógica dos professores de Ciências Contábeis em relação a resultados de estudos anteriores, sinalizando a preocupação dos docentes do RS com sua formação continuada.

Dos professores de Ciências Contábeis no RS 89,3% buscaram capacitação e o desenvolvimento de suas competências docentes. A maior parte dos docentes relatou ter desenvolvido suas competências pedagógicas, a partir de esforços individuais de capacitação docente, bem como nas instituições de ensino de atuação, em programas de pós-graduação *stricto sensu*, *lato sensu* e na formação básica. Sendo assim, 57,6% dos docentes concordam totalmente com o fato de estarem preparados para o exercício do magistério superior em Ciências Contábeis.

Por sua vez, a análise da percepção do esforço necessário para operacionalizar suas competências docentes revelou que, em média, 65% dos docentes apresentou dificuldades em grau moderado ou alto. As questões relacionadas às competências pedagógica e didática foram consideradas com alto grau de esforço de operacionalização e a maior parte das competências reflexivas e tecnológicas também foram consideradas difíceis. Por outro lado, os docentes julgaram ter mais facilidades em relação a questionamentos no âmbito das competências técnica (três questões), de comunicação (três questões), de reflexão (uma) e tecnológica (uma).

Para as variáveis de esforço, a análise fatorial resultou em quatro fatores: (1) saber ser professor e mediar o processo de ensino e aprendizagem, (2) domínio e comunicação do conteúdo específico, (3) conhecimentos de tecnologia da informação para melhoria do processo de ensino e (4) dominar as teorias de aprendizado, saber pensar criticamente sobre elas e aplicá-las na prática docente. Os fatores 1 e 2 são compostos por elementos de competências de cunho técnico, de comunicação e didático e reflexivo, enquanto que os fatores 3 e 4 são compostos por elementos de competências de cunho tecnológico e pedagógico.

A pesquisa evidenciou docentes que sabem mediar o processo de ensino e aprendizagem e apresentam domínio e facilidade de comunicação do conteúdo específico. Por outro lado, revelou docentes com dificuldades para dominar conhecimentos de tecnologia da informação e as teorias de ensino e aprendizagem e dificuldades para pensar criticamente sobre elas e aplicá-las na sua prática.

Para as variáveis de frequência, a análise fatorial resultou em seis fatores: (1) processo de ensino, (2) tecnologias da informação, (3) envolvimento e desenvolvimento do aluno, (4) comunicação com o aluno, (5) conteúdos – reflexão e relacionamento e (6) técnica. Tais fatores não são os mesmos resultantes da análise da percepção do esforço, pois a frequência com que determinado elemento de competência é praticado independe do domínio técnico desse elemento, diferentemente das dificuldades ou facilidades que estão associadas ao grau de conhecimento ou desconhecimento para sua realização.

A análise da correlação de Pearson revelou que quanto maior o tempo de carreira docente, mais facilidade o professor apresenta para o planejamento e a concepção das atividades de ensino de forma adequada com a utilização de conhecimentos técnicos e tecnológicos. Além disso, quanto mais experiência docente o professor possui, tanto mais frequentemente ele estará disposto a trabalhar questões relacionadas com o processo de ensino e com atividades de ensino, tanto mais frequentemente buscará moldar sua forma de comunicação e interação com os alunos no planejamento das atividades e tanto mais frequentemente o docente estará em busca de aprimoramento técnico e didático.

As análises demonstraram, ainda, que, em média, os docentes que cursaram a disciplina de metodologia do Ensino Superior na pós-graduação julgaram apresentar mais facilidade para aplicar as teorias de aprendizagem e os conhecimentos de tecnologia da informação e para pensar criticamente sobre elas e aplicá-las na prática docente do que aqueles docentes que não cursaram a disciplina. Entretanto, apresentaram mais facilidades para lidar com questões relacionadas ao saber ser professor e mediar o processo de ensino e aprendizagem aqueles docentes que não cursaram a disciplina de metodologia do Ensino Superior na pós-graduação e que não se capacitaram tecnicamente.

Ter participado de estágio supervisionado na área de educação superior tem relação com o aumento das dificuldades percebidas pelos docentes em relação a ministrar conteúdos e à comunicação com os alunos. Os docentes que não possuem mestrado julgaram apresentar mais facilidades para lidar com as questões relacionadas ao domínio de teorias de aprendizado, saber pensar criticamente sobre elas e aplicá-las na prática docente do que aqueles docentes que cursaram mestrado, o que demonstra uma particularidade dos sujeitos desta pesquisa.

A análise revela docentes que intermediam o processo de ensino e aprendizagem, que apresentam domínio técnico e que possuem facilidade de comunicar o conteúdo específico; em contrapartida, revela docentes com dificuldades para dominar, repensar e aplicar na prática conhecimentos de tecnologia da informação e das teorias de ensino e aprendizagem. Adicionalmente, quanto maior o tempo de docência, tanto mais facilmente o professor de Ciências

Contábeis concebe as atividades de ensino, utiliza conhecimentos técnicos e tecnológicos, além de, mais frequentemente, estar disposto a moldar sua forma de comunicação, a buscar aprimoramento técnico e didático e a trabalhar questões relacionadas com o processo de ensino e com atividades de ensino.

Conforme verificado em estudos anteriores e confirmado pelos resultados desta pesquisa, a formação dos docentes é voltada para a aquisição de conhecimentos teóricos e específicos da área contábil, enquanto que a formação didático-pedagógica estaria sendo relegada a um plano menor. Os estudos apontam, e a pesquisa ratifica, a relevância dos esforços individuais para desenvolvimento das competências docentes e uma maior necessidade de comprometimento com a educação continuada, especialmente no que tange ao desenvolvimento das competências didática e pedagógica, as quais os docentes julgaram possuir grandes dificuldades, bem como em relação às competências reflexiva e tecnológica, as quais os docentes julgaram apresentar dificuldades de cunho moderado.

Em síntese, a pesquisa apresentou, de forma pioneira, aspectos demográficos dos docentes do Ensino Superior de Graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul em relação a: gênero, faixa etária, titulação, tempo de carreira docente, IES de atuação, tempo dedicado à docência, disciplinas ministradas, participação em eventos pedagógicos, formação para a docência, postura da IES em relação a atividades para a docência, preparação para o exercício da docência, bem como com um cadastro inicial dos professores de Ciências Contábeis que lecionam no estado do Rio Grande do Sul. Além disso, a pesquisa contribui com dados empíricos da área do ensino contábil colaborando para o desenvolvimento da pesquisa acerca da formação para a docência em nível de graduação atingindo os objetivos geral e específicos propostos, de forma a permitir conhecer as dificuldades dos docentes do Ensino Superior de Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul relacionadas à operacionalização das competências docentes, possibilitando a identificação de necessidades de capacitação, contribuindo para a melhoria da formação do professor de Contabilidade e a agregação de valor àquilo que é efetivamente entregue aos alunos como resultado da aplicação das competências docentes.

Outra contribuição foi verificar que, na prática docente, o constructo teórico do mapeamento das competências docentes por Vendruscolo (2015) se confirmou. E os resultados da pesquisa corroboram os achados de Nossa (1999), Laffin (2005), Andere e Araújo (2008), Slomski (2008), Marshall *et al.* (2010), Miranda (2011), Vendruscolo e Behar (2014) e Vendruscolo (2017) indicando que competências como pedagógica e tecnológica ainda são consideradas menos desenvolvidas entre os docentes, ao contrário das competências técnica, de

comunicação, didática e reflexiva, as quais são consideradas mais desenvolvidas entre os docentes.

Por limitações da pesquisa, quanto ao público-alvo, tem-se o fato de haverem sido desconsiderados outros agentes que fazem parte do processo de ensino levando em conta apenas a perspectiva dos docentes e o levantamento dos dados ter ocorrido apenas no âmbito do estado do Rio Grande do Sul. Outro ponto considerado limitativo da pesquisa e indicar algum tipo de viés para a pesquisa é o fato de a análise pautar-se na percepção de esforço dos docentes e na percepção de frequência, o que, pode estar relacionada a um certo grau de subjetividade do respondente, além das características individuais de cada um.

Sugere-se, para pesquisas futuras, a ampliação do estudo para âmbito nacional, a investigação, em profundidade, das competências pedagógica e tecnológica no âmbito da prática docente, ainda consideradas menos desenvolvidas entre os docentes e a proposição de uma análise comparativa do desempenho de discentes formados por docentes com e por docentes sem qualificação pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (Org). **Formação reflexiva de professores e estratégias de supervisão**. Porto: Editora Porto, 1996. p.171-199.
- ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15-30.
- ANDERE, Maria Assaf; ARAUJO, Adriana Maria Procópio. Aspectos da formação do professor de Ensino Superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista de Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v.19, n.48, p.91-102, set./dez., 2008.
- ARAÚJO, Tamires Sousa *et al.* Problemas Percebidos no Exercício da Docência em Contabilidade. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v.26, n.67, p.93-105, jan./abr. 2015.
- BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 9. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BARIANI, Isabel Cristina; PAVANI, Renatha. Sala de aula na universidade: espaço de relação interpessoais e participação acadêmica. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, n.25, v.1, p.67- 75, jan./mar. 2008.
- BEHRENS, Maria Aparecida. Docência universitária: formação ou improvisação? **Educação**, Santa Maria, v.36, n.3, p.441-454, set./dez. 2011.
- BOYCE, Gordon. Critical accounting education: teaching and learning outside the circle. **Critical Perspectives on Accounting**. Kidlington, v.15, n.4-5, p.565-586, may/jul, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394) de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **e-MEC**. Consulta avançada. Banco de dados referencial e *ful-text*. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 mar. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES n. 10/2004**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>>. Acesso em 20 mar. 2017. Banco de dados referencial e *ful-text*.
- CATAPAN, Anderson; COLAUTO, Romualdo Douglas; SILLAS, Edson Paes. Percepção dos discentes sobre os docentes exemplares de contabilidade em IES públicas e privadas. **Revista de Informação Contábil**, v.6, n.2, p.63-82, abr./jun. 2012.

COELHO, Claudio Ulysses Ferreira. A formação pedagógica em Contabilidade – um pouco de história e algumas reflexões. **Revista catarinense de ciência contábil – CRCSC**, Florianópolis, v.3, n.9, p.55-65, ago./nov. 2004.

COELHO, Claudio Ulysses Ferreira. Reflexões sobre o ensino de Contabilidade: aspectos culturais e metodológicos. **Boletim Técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v.33, n.1, jan./abr. 2007.

COLAUTO, Romualdo Douglas; BEUREN, Ilse Maria. Coleta análise e interpretação dos dados. In: BEUREN, Ilse Maria. (org.) **Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2008. p. 117-144.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Pesquisa do perfil do profissional de Contabilidade 2012/13**. Brasília: CFC, 2013. 86p. Disponível em: <[http://portalcfc.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2013/12/livro\\_perfil\\_2013\\_web2.pdf](http://portalcfc.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2013/12/livro_perfil_2013_web2.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2017.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v.19, n.3, set./dez. 2015.

CRESWELL, John W. **Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**. 4.ed. Boston: Pearson, 2012.

CRESWELL, John W. **Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches**. 4.ed. Los Angeles: SAGE, 2014.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar**, Curitiba, n.29, p.191-205, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 22ed. Campinas: Papyrus, 2011.

DALCEGGIO, Pierre. La formación pedagógica de los profesores de enseñanza superior. In: LORENTE, Luis M. Lázaro. **Formación pedagógica del profesorado universitario e calidad de la educación**. Universitat de Valencia: Valencia, 1993. p.31-63.

DEL MUNDO, Galicano V.; REFOZAR, Rey Fernan G. The accounting teachers of Batangas: their profiles competencies and problems. **International Scientific Research Journal** [S.1], Ahmedabad, v.5, n.1, p.131-166, 2013.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DURAND, Thomas. Forms of incompetence. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPETENCE BASED MANAGEMENT, 4, Oslo, 1998. **Anais...** Oslo: Norwegian School Management, 1998.

ENGEL, Cristina Inês; VENDRUSCOLO, Maria Ivanice; BIANCHI, Márcia. Formação Docente do Curso de Ciências Contábeis: um Estudo da Base Pedagógica nos Programas *Stricto sensu*. In: Congresso UFSC de Controladoria e Finanças, 6, Florianópolis, 2015. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015.

FARIAS, Raíssa Silveira de. **Percepção dos professores de contabilidade no Brasil no tocante a competências didático-pedagógicas para o exercício da docência**. 2016, 161f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p.145-165

FIELD, Andy. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 2.ed. Porto Alegre : Artmed, 2009.

FINK, Arlene. **The survey handbook**. 2.ed. Newbury Park: SAGE, 2002.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2001.

FOWLER, Floyd J. **Survey research methods**. 2.ed. Newbury Park: SAGE, 1993.

FRAUCHES, Patricia Fernandes. **Docência no Ensino Superior: um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em cursos de Ciências Contábeis**. 2015, 150f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP, São Paulo, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Técnicas de pesquisa em Economia e elaboração de monografias**. São Paulo: Atlas, 2000.

GIORGI, Wanny Arantes Bongiovanni Di; PIZOLATO, Célia de Lima; MORETTIN, Ana Aparecida. Competências e habilidades e o Ensino Superior de Contabilidade. **Pensar Contábil**, Rio de Janeiro, v.IV, n.16, p.9-12, ago./out. 2001.

GUJARATI, D. **Econometria Básica**. 4.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2006.

HAIR, Joseph F. Jr *et al.* **Análise multivariada de dados**. 6.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HUBERMAN, M.; O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (org) **Vida de professores**. Porto Editora. 2000.

IMBERÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. 7.ed. Barcelona: Graó, 2007.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: < [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/666223](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/666223)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Formação docente: em busca de indicadores de qualidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (org.) **Inovação e qualidade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 510-525.

IUDICIBUS, Sergio de. **Teoria da Contabilidade**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

IUDÍCIBUS, Sérgio de; MARION, José Carlos. As faculdades de Ciências Contábeis e a formação do contador. **Revista Brasileira de Contabilidade**. Rio de Janeiro, n.56, p.50-56, 1986.

IUDÍCIBUS, Sérgio de; MARION, José Carlos. **Introdução à teoria da contabilidade**. 2. ed., São Paulo: Atlas, 2000.

LAFFIN, Marcos. O professor de Contabilidade no contexto de novas exigências. **Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v.12, n.1, p.57-78, abr., 2001.

LAFFIN, Marcos. **De contador a professor: a trajetória da docência no Ensino Superior de Contabilidade**. 2002, 203f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Faculdade de Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LAFFIN, Marcos. **De contador a professor: a trajetória da docência no Ensino Superior da Contabilidade**. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2005.

LAPINI, Vivian Caroline. **Panorama da formação do professor em Ciências Contábeis pelos cursos *strictu sensu* no Brasil**. 2012, 76f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIKERT, Rensis. **A organização humana**. São Paulo: Atlas, 1975.

LIMA, Francielly Dornelas C. *et al.* O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor... **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v.13, n.1, p.49-67, 2015.

LOPES, Aleksandro Broedel; MARTINS, Eliseu. **Teoria da Contabilidade: uma nova abordagem**. São Paulo: Atlas, 2014.

MARSHALL, Douglas *et al.* The Accounting Education Gap. **The CPA Journal**, v.80, n.6, p.6-10, june, 2010.

MARSHALL, Douglas *et al.* Accounting faculty perceptions of the influence of educational and work experiences on their performance as educators. **The Accounting Educators' Journal**, v.22, p.73-91, 2012.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Docência no Ensino Superior voltada para a aprendizagem faz a diferença. **Cadernos de pedagogia universitária USP**, São Paulo, n.12, maio, 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2.ed. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na Universidade**. São Paulo: Papirus, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIRANDA, Gilberto José. Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v.4, n.2, p.81-98, maio/ago. 2010.

MIRANDA, Gilberto José. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil**. 2011, 203f. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA Silvia Pereira de Castro; CORNACCHIONE JUNIOR, Edgard Bruno. Os Saberes dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v.23, n.59, p.142-153, maio/ago. 2012.

MIRANDA, Gilberto José *et al.* A Pesquisa em Educação Contábil: Produção Científica e Preferências de Doutores no Período de 2005 a 2009. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v.24, n.61, p. 75-88, jan./abr. 2013.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p.111–139.

MOREIRA, Daniel Augusto. Elementos para um Plano de Melhoria do Ensino Universitário ao Nível de Instituição. In: MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Pioneira, 1997. p.63-74.

NASCIMENTO, Claudinei de Lima. Qualidade do Ensino Superior de Ciências Contábeis: um diagnóstico nas instituições localizadas na região norte do estado do Paraná. **BASE – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, São Leopoldo, v.2, n.3, p.155-166, set./dez. 2005.

NGANGA, Camilla Soueneta Nascimento *et al.* Mestres e doutores em contabilidade no Brasil: uma análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v.14, n.1, p.83-99, 2016.

NOSSA, Valcemiro. **O ensino da Contabilidade no Brasil**: uma análise crítica da formação do corpo docente. 1999, 158f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.13-33.

OLIVEIRA, Vivianne Souza de; SILVA, Rosália de Fátima. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e Ensino Superior. **HOLOS**, Natal, n.28, v.2, p.193-205, 2012.

PACHANE, Graziela Giusti. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG, 2004. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/27/Graziela%20Pachane.rtf>>. Acesso em: jun. 2016.

PARRY, Scott B. The quest for competencies. **Training**, v.33, n.07, p.48-54, jul. 1996.

PERAZO, Ana Néles Chaves *et al.* Perfil do Docente de Ciências Contábeis: Perspectiva de sua Qualificação Acadêmica, Pedagógica e Profissional. **Revista de Contabilidade e Controladoria**, Curitiba, v.8, n.2, p.49-65, maio/ago. 2016.

PEREIRA, Marco Antônio Carvalho. **Competências para o ensino e a pesquisa: um survey** com docentes de engenharia química. 2007, 288f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, Jean. **A apresentação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999, p.15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, Ilse Maria. (org.) **Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2013. p. 76-97.

RIBAS, Marina Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo; ALONSO, Myrtes. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. In: ALONSO, Myrtes (Org.). **O trabalho docente: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RICCIO, Edson Luiz; SAKATA, Marici Cristine Gramacho. Evidências da globalização na educação contábil: estudo das grades curriculares dos cursos de graduação em universidades brasileiras e portuguesas. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, n.35, p.35-44, maio/ago. 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.77-91.

SILVA, Uilcleides Braga da *et al.* Concepções pedagógicas e mudanças nas práticas contábeis: um estudo sobre o modelo educacional adotado em uma universidade pública e a formação crítico-reflexiva do contador. **Revista de Contabilidade e Controladoria**, Curitiba, v.6, n.2, p. 54-66, maio/ago. 2014.

SLOMSKI, Vilma Geni. Docência no Ensino Superior: um estudo centrado na competência pedagógica do professor de Ciências Contábeis. In: EnEPQ, I, 2007, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife, 2007. Disponível em: < [http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq\\_2007/ENEPQ265.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2007/ENEPQ265.pdf) >. Acesso em: 12 maio 2016.

SLOMSKI, Vilma Geni; MARTINS, Gilberto de Andrade. O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área Contábil. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v.4, n.4, p.06-21, out./dez. 2008.

SLOMSKI, Vilma Geni. Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 8., São Paulo, 2008. **Anais...** São Paulo: USP/FEA, 2008.

SLOMSKI, Vilma Geni *et al.* Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de Ciências Contábeis. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v.9, n.4, p.71-89, out./dez., 2013.

SMITH, Malcolm. **Research methods in accounting**. London: SAGE, 2003.

SWAIN, Monte R.; STOUT, David E. Survey evidence of teacher development based on AECC recommendations. **Journal of Accounting Education**, v.18, n.2, p.99-113, Spring 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p.215-233, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n.73, dez. 2000.

VASCONCELOS, Adriana Fernandes de. **Professores em Ciências Contábeis: um estudo sobre as competências para o exercício da docência nos cursos presenciais no Nordeste Brasileiro**. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, da Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, João Pessoa, 2009.

VASCONCELOS, Adriana Fernandes de; CAVALCANTE, Paulo Roberto Nóbrega; MONTE, Paulo Aguiar do. Fatores que influenciam as competências em docentes de Ciências Contábeis. **VEREDAS FAVIP – Revista eletrônica de Ciências**, v.5, n.1, jan./jun. 2012.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

VEENMAN, Simon. **Perceived problems of beginning teachers**. Review of Educational Research, Washington DC, v.54, n.2, p.143-178, 1984.

VENDRUSCOLO, Maria Ivanice. **Modelo pedagógico para o desenvolvimento de competências docentes em Contabilidade por educação à distância**. 2015. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VENDRUSCOLO, Maria Ivanice. **Competências docentes**: um estudo empírico com professores de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. In: CONGRESSO ANPCONT, X, Belo Horizonte, 2017. **Anais...** Minas Gerais: ANPCONT, 2017.

VENDRUSCOLO, Maria Ivanice; BEHAR, Patrícia Alejandra. Educação e Pesquisa em Contabilidade: estado da arte do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade do Período de 2004 a 2012. **Revista Ambiente Contábil**, v.6, n.1, p.83-98, 2014.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v.4, n.1, jul. 2013.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## APÊNDICE A – IES COM CURSOS PRESENCIAIS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO RS

<b>Instituição (IES)</b>	
Centro Universitário Cenecista de Osório	Faculdade Estácio do Rio Grande do Sul - Estácio Fargs (Estácio FARGS)
Centro Universitário da Serra Gaúcha (FSG)	Faculdade Ideau (IDEAU)
Centro Universitário Fadergs (FADERGS)	Faculdade Inedi (CESUCA)
Centro Universitário Franciscano (UNIFRA)	Faculdade La Salle - Caxias (FACSALLE)
Centro Universitário La Salle (UNILASALLE)	Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES)
Centro Universitário Metodista (IPA)	Faculdade Monteiro Lobato (FATO)
Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER)	Faculdade Murialdo (FAMUR)
Centro Universitário Uniftec	Faculdade Porto-Alegrense (FAPA)
Centro Universitário Univates (UNIVATES)	Faculdade Rio Claro
Faculdade América Latina	Faculdade Santo Augusto (FAISA)
Faculdade Anglicana de Erechim (FAE)	Faculdade São Francisco de Assis (UNIFIN)
Faculdade Anglicana de Tapejara (FAT)	Faculdade São Marcos (FASM)
Faculdade Anhanguera de Caxias do Sul (FACS)	Faculdade Senac Porto Alegre - Fspoa (SENAC/RS)
Faculdade Anhanguera de Passo Fundo	Faculdade Serrana
Faculdade Anhanguera de Pelotas	Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT)
Faculdade Anhanguera de Porto Alegre (FAPA)	Faculdades Integradas Machado de Assis (FEMA)
Faculdade Anhanguera do Rio Grande	Faculdades Integradas São Judas Tadeu (SJT)
Faculdade Camaquense de Ciências Contábeis e Administrativas (FACCCA)	Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo (CNEC/IESA)
Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves (FACEBG)	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
Faculdade Cenecista de Nova Petrópolis (FACENP)	Universidade Católica de Pelotas (UCPEL)
Faculdade Cnec Gravataí	Universidade da Região da Campanha (URCAMP)
Faculdade de Direito de Santa Maria (FADISMA)	Universidade de Caxias do Sul (UCS)
Faculdade de Getúlio Vargas (faculdade IDEAU)	Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)
Faculdade de Integração do Ensino Superior do Cone Sul (FISUL)	Universidade de Passo Fundo (UPF)
Faculdade de Tecnologia da Serra Gaúcha - Bento Gonçalves (FTSG)	Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)
Faculdade de Tecnologia La Salle - Estrela (FACSALLE)	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
Faculdade de Tecnologia Tecbrasil - unidade Novo Hamburgo (FTEC Novo Hamburgo)	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Faculdade de Tecnologia Tecbrasil - unidade Porto Alegre (FTEC Porto Alegre)	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
Faculdade do Pampa	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Faculdade do Planalto	Universidade Feevale (FEEVALE)
Faculdade Dom Alberto (FDA)	Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)
Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre (FDB)	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)
Faculdade Ecoar (FAECO)	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)
Faculdade Equipe (FAE)	

Fonte: elaborado a partir de BRASIL (2017).

## APÊNDICE B – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

**PREZADO(A) PROFESSOR(A),**

Sou Giovana Bolzan e estou desenvolvendo uma pesquisa no programa de Mestrado em Controladoria e Contabilidade na UFRGS que servirá de base para minha dissertação de mestrado, sob a orientação da Professora Dra. Maria Ivanice Vendruscolo, a qual se intitula:

**“Esforço percebido pelos professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul para operacionalização das competências docentes”**

Você, como docente e/ou coordenador de curso de graduação em Ciências Contábeis, está sendo convidado a participar de forma espontânea e confidencial deste estudo que tem caráter estritamente acadêmico.

Sua participação é muito importante para a boa condução dos resultados da pesquisa.

O tempo estimado da pesquisa: 8 a 10 minutos.

Desde já, agradeço e coloco-me à disposição, caso tenha alguma dúvida ou necessite de algum esclarecimento, pelo e-mail: [bolzangiovana@gmail.com](mailto:bolzangiovana@gmail.com).

Clique para participar:

<*link ao questionário*>

*Atenciosamente*

*Giovana Bolzan*

*Mestranda PPGCONT - UFRGS*

## APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE

### PESQUISA ACADÊMICA

Título: Esforço percebido pelos professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul para operacionalizar competências docentes

Pesquisadora responsável: Giovana Bolzan

Objetivo da pesquisa: analisar o esforço percebido pelos professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul para operacionalização das competências docentes.

#### Autorização para Divulgação, Publicação e Cessão de Direitos Autorais:

Ao responder esse Questionário, declaro que participo voluntariamente da pesquisa "Práticas docentes dos professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul", bem como cedo todos os direitos autorais, desde que os dados pessoais sejam mantidos em sigilo.

Aceito

#### PARTE I - INFORMAÇÕES RELATIVAS AO DOCENTE

Indique o grau de concordância com a afirmação:

**Considerando a minha formação para a docência, EU ESTOU PREPARADO(A) PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS. \***

- Discordo totalmente  
 Discordo em parte  
 Nem discordo nem concordo  
 Concordo em parte  
 Concordo totalmente

Considerando suas práticas em sala de aula, expresse:

na primeira linha, a frequência com que você realiza a tarefa descrita, utilizando a escala: (1) para nunca e (5) para sempre e, na segunda linha, a sua percepção em relação ao esforço necessário para a realização dessa tarefa, utilizando a escala: (1) para fácil e (5) para difícil.

#### **1. Planejo e organizo as atividades de ensino a partir de como penso que o conhecimento acontece**

##### 1.1 Frequência

nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

##### 1.2 Percepção do esforço

muito fácil     fácil     nem fácil, nem difícil     difícil       muito difícil

#### **2. Concebo as atividades de ensino considerando as teorias de aprendizagem sob a perspectiva pedagógica**

##### 2.1 Frequência

nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

##### 2.2 Percepção do esforço

muito fácil     fácil     nem fácil, nem difícil     difícil       muito difícil

#### **3. Preparo material didático de apoio às atividades do curso com a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC)**

##### 3.1 Frequência

nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

##### 3.2 Percepção do esforço

muito fácil     fácil     nem fácil, nem difícil     difícil       muito difícil

**4. Acompanho mudanças que envolvem os conhecimentos técnicos das disciplinas que ministro**

## 4.1 Frequência

nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

## 4.2 Percepção do esforço

muito fácil       fácil       nem fácil, nem difícil       difícil       muito difícil

**5. Exploro novos ambientes tecnológicos de aprendizagem**

## 5.1 Frequência

nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

## 5.2 Percepção do esforço

muito fácil       fácil       nem fácil, nem difícil       difícil       muito difícil

**6. Aplico os conteúdos da(s) disciplina(s) que ministro com suficiente domínio técnico**

## 6.1 Frequência

nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

## 6.2 Percepção do esforço

muito fácil       fácil       nem fácil, nem difícil       difícil       muito difícil

**7. Relaciono os conteúdos ministrados em aula com os de outras disciplinas do curso e/ou outras áreas do saber**

## 7.1 Frequência

nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

## 7.2 Percepção do esforço

muito fácil       fácil       nem fácil, nem difícil       difícil       muito difícil

**8. Relaciono os conteúdos ministrados em aula com conhecimentos construídos na prática docente e na prática profissional**

## 8.1 Frequência

nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

## 8.2 Percepção do esforço

muito fácil       fácil       nem fácil, nem difícil       difícil       muito difícil

**9. Reflito com os alunos sobre os conteúdos ministrados em sala de aula e sobre aspectos globais da ciência e da sociedade**

## 9.1 Frequência

nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

## 9.2 Percepção do esforço

muito fácil       fácil       nem fácil, nem difícil       difícil       muito difícil

**10. Informo e envolvo os alunos em minhas aulas**

## 10.1 Frequência

nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

## 10.2 Percepção do esforço

muito fácil       fácil       nem fácil, nem difícil       difícil       muito difícil

**11. Comunico-me com clareza e objetividade, fazendo-me entender facilmente**

## 11.1 Frequência

nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

## 11.2 Percepção do esforço

muito fácil       fácil       nem fácil, nem difícil       difícil       muito difícil

**12. Utilizo diferentes estratégias de comunicação nas aulas (diálogo, conversação, interlocução, escrita)**

## 12.1 Frequência

nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

## 12.2 Percepção do esforço

muito fácil       fácil       nem fácil, nem difícil       difícil       muito difícil

**13. Dou suporte aos alunos em tarefas cognitivas**

## 13.1 Frequência

nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

## 13.2 Percepção do esforço

muito fácil  fácil  nem fácil, nem difícil  difícil  muito difícil

**14. Apresento prontidão para atender às demandas dos alunos**

## 14.1 Frequência

nunca  raramente  algumas vezes  muitas vezes  sempre

## 14.2 Percepção do esforço

muito fácil  fácil  nem fácil, nem difícil  difícil  muito difícil

**15. Incentivo o pensamento crítico dos alunos**

## 15.1 Frequência

nunca  raramente  algumas vezes  muitas vezes  sempre

## 15.2 Percepção do esforço

muito fácil  fácil  nem fácil, nem difícil  difícil  muito difícil

**16. Incentivo e desafio os alunos à busca de novos conhecimentos**

## 16.1 Frequência

nunca  raramente  algumas vezes  muitas vezes  sempre

## 16.2 Percepção do esforço

muito fácil  fácil  nem fácil, nem difícil  difícil  muito difícil

**17. Exercito a mediação pedagógica e assessoro os alunos**

## 17.1 Frequência

nunca  raramente  algumas vezes  muitas vezes  sempre

## 17.2 Percepção do esforço

muito fácil  fácil  nem fácil, nem difícil  difícil  muito difícil

**18. Aplico, em sala de aula, conhecimentos das teorias de ensino e aprendizagem**

## 18.1 Frequência

nunca  raramente  algumas vezes  muitas vezes  sempre

## 18.2 Percepção do esforço

muito fácil  fácil  nem fácil, nem difícil  difícil  muito difícil

**19. Aplico novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem**

## 19.1 Frequência

nunca  raramente  algumas vezes  muitas vezes  sempre

## 19.2 Percepção do esforço

muito fácil  fácil  nem fácil, nem difícil  difícil  muito difícil

**20. Mantenho-me tecnologicamente atualizado**

## 20.1 Frequência

nunca  raramente  algumas vezes  muitas vezes  sempre

## 20.2 Percepção do esforço

muito fácil  fácil  nem fácil, nem difícil  difícil  muito difícil

**21. Reflito a respeito de minha prática docente antes, durante ou depois da ação**

## 21.1 Frequência

nunca  raramente  algumas vezes  muitas vezes  sempre

## 21.2 Percepção do esforço

muito fácil  fácil  nem fácil, nem difícil  difícil  muito difícil

**22. Promovo melhorias no processo de ensino-aprendizagem**

## 22.1 Frequência

nunca  raramente  algumas vezes  muitas vezes  sempre

## 22.2 Percepção do esforço

muito fácil  fácil  nem fácil, nem difícil  difícil  muito difícil

PARTE II - INFORMAÇÕES RELATIVAS AO DOCENTE

**Tempo de carreira docente em anos** (indicar o número inteiro): \_\_\_\_\_

**Em relação à formação para a docência no Ensino Superior, indique as opções que você já cursou: (pode haver mais de uma resposta) \***

*Marque todas que se aplicam.*

- disciplina de metodologia do Ensino Superior na pós-graduação  
 estágio supervisionado na área de educação superior  
 programa de preparação para a docência oferecido pela Instituição de Ensino Superior que trabalha  
 cursos de capacitação técnica  
 cursos de capacitação didático-pedagógica  
 cursos de capacitação educacional (contexto do Ensino Superior)  
 curso de pós-graduação *lato sensu* na área da Educação  
 curso de pós-graduação *stricto sensu* na área da Educação  
 não frequentou cursos na área da formação para a docência universitária  
 Outro: \_\_\_\_\_

**Você acredita que suas competências pedagógicas foram desenvolvidas: (pode haver mais de uma resposta)**

\*

*Marque todas que se aplicam.*

- na formação básica  
 em programas de pós-graduação *lato sensu*  
 em programas de pós-graduação *stricto sensu*  
 nas instituições de ensino onde atua/atuou  
 a partir de esforços individuais de capacitação docente  
 não acredita que são necessários cursos formativos específicos para o exercício da docência

**Com que frequência, você, nos últimos dois anos, ...**

*Marcar apenas uma oval por linha.*

**participou de eventos científicos (congressos, seminários, simpósios, etc) DA ÁREA OU DE ÁREAS AFINS**

- nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

**participou de eventos científicos (congressos, seminários, simpósios, etc) DA ÁREA EDUCACIONAL**

- nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

**desenvolveu projetos de pesquisa**

- nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

**participou de cursos de aperfeiçoamento técnico**

- nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

**participou de cursos de preparação para a docência**

- nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

**participou de eventos na área pedagógica**

- nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

**teve artigos publicados em eventos científicos ou periódicos**

- nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

**teve livro(s) de sua autoria publicado**

- nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

**promoveu sua formação pedagógica continuada**

- nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

**promoveu sua formação reflexiva continuada (desenvolvimento de atitudes e competências problematizadoras das práticas de ensino)**

- nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

**Com que frequência a Instituição de Ensino Superior que você trabalha atualmente ...**

*Marcar apenas uma oval por linha.*

**apoia a participação dos docentes em projetos de pesquisa**

- nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

**apoia a participação dos professores em eventos científicos**

- nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

**oferta programas de preparação para a docência**

- nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

**apoia a participação em programas de preparação para a docência**

- nunca       raramente       algumas vezes       muitas vezes       sempre

**propõe atividades que possibilitam o aprimoramento e a capacitação pedagógica do docente**

nunca  raramente  algumas vezes  muitas vezes  sempre

**incentiva financeiramente o aprimoramento acadêmico ou a participação do docente em eventos**

nunca  raramente  algumas vezes  muitas vezes  sempre

**Área das disciplinas ministradas na graduação NO Curso de Ciências Contábeis (pode haver mais de uma resposta) \***

*Marque todas que se aplicam.*

- ministro disciplinas somente em Outros Cursos  
 ministro disciplinas somente em cursos de pós-graduação  
 não ministro disciplinas  
 Sou Coordenador(a) do curso de Ciências Contábeis  
 de Introdução a Contabilidade  
 de Contabilidade Intermediária  
 de Contabilidade Avançada ou de Tópicos Avançados de Contabilidade  
 de Estrutura e ou Análise das Demonstrações Contábeis  
 de Custos  
 de Finanças  
 de Auditoria e Perícia  
 de Governamental ou Contabilidade Pública  
 de Outras da Área Contábil  
 de Outras de Áreas Afins

**Número médio de disciplinas ministradas por semestre (graduação e pós-graduação - considere os últimos dois anos) \***

**modalidade presencial:**  0  1  2  3  4  5  mais de 5

**modalidade de ensino a distância:**  0  1  2  3  4  5  mais de 5

**Qual sua carga horária de trabalho semanal como docente no Ensino Superior? (graduação e pós-graduação)**

- menos de 12 horas  
 mais de 12 horas e menos de 20 horas  
 entre 21 horas e 32 horas  
 entre 33 horas e 40 horas  
 dedicação exclusiva à docência

**Número médio de alunos por turma (considere as turmas de graduação nos últimos dois anos)**

- até 20 alunos  
 de 20 a 30 alunos  
 de 30 a 40 alunos  
 de 40 a 50 alunos  
 de 50 a 60 alunos  
 de 60 a 70 alunos  
 mais de 70 alunos

**A principal Instituição de Ensino Superior de atuação (pode haver mais de uma resposta)**

- Instituição Pública  
 Instituição Privada

**Escolha as opções que representam a sua formação acadêmica E a sua maior titulação - (ESPECIFICAR A ÁREA - pode haver mais de uma resposta por pergunta) \***

*Marque todas que se aplicam.*

**Graduação**

- Em Ciências Contábeis  
 Em áreas afins  
 Em outras áreas do conhecimento

**Especialização**

Não possui

Em andamento

Concluído Em áreas afins Em Ciências Contábeis Em outras áreas do conhecimento**Mestrado** Não possui Em Ciências Contábeis Em andamento Em áreas afins Concluído Em outras áreas do conhecimento**Doutorado** Não possui Em Ciências Contábeis Em andamento Em áreas afins Concluído Em outras áreas do conhecimento**Pós-Doutorado** Não possui Em andamento Concluído Em Ciências Contábeis Em áreas afins Em outras áreas do conhecimento

**Considerando o mapa do RS abaixo, indique a região em que você atua. (caso possua dúvidas, verifique a região da cidade em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_mesorregi%C3%B5es\\_do\\_Rio\\_Grande\\_do\\_Sul](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_mesorregi%C3%B5es_do_Rio_Grande_do_Sul))**

*Marque todas que se aplicam.*

- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 



Centro-leste

Centro-oeste

Nordeste

Noroeste

Região Metropolitana de Porto Alegre

Sudeste

Sudoeste

Sua idade (em anos) \* \_\_\_\_\_

**Seu Gênero** Feminino Masculino

Espaço para seus comentários e contribuições (caso queira receber os resultados da pesquisa, deixe aqui seu e-mail). Obrigada pela sua participação!

---

## APÊNDICE D – RESULTADOS DOS TESTE T PARA AMOSTRAS INDEPENDENTES

### Teste t para amostras independentes para indicadores da formação básica (esforço)

Supondo:		Teste de Levene homogeneidade de variâncias		Teste t de igualdade de médias							Tamanho de efeito
		F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferença das médias	Erro padrão da diferença	Intervalo de confiança (95%)		
									Inferior	Superior	
<b>Mestrado</b>											
Fator 1	Var. homogêneas	0,307	0,580	0,793	239,0	0,429	0,157	0,198	-0,233	0,548	0,05
Esforço	Var. não homogêneas			0,763	35,3	0,450	0,157	0,206	-0,261	0,575	
Fator 2	Var. homogêneas	0,012	0,911	1,067	239,0	0,287	0,212	0,198	-0,179	0,603	0,07
Esforço	Var. não homogêneas			1,099	36,8	0,279	0,212	0,193	-0,179	0,602	
Fator 3	Var. homogêneas	1,000	0,318	-0,352	239,0	0,725	-0,070	0,199	-0,461	0,322	0,02
Esforço	Var. não homogêneas			-0,414	40,7	0,681	-0,070	0,169	-0,411	0,272	
Fator 4	Var. homogêneas	0,282	0,596	2,678	239,0	0,008	0,525	0,196	0,139	0,911	0,17
Esforço	Var. não homogêneas			2,941	38,5	0,006	0,525	0,178	0,164	0,886	
<b>Doutorado</b>											
Fator 1	Var. homogêneas	0,238	0,626	0,148	239,0	0,882	0,020	0,136	-0,247	0,287	0,01
Esforço	Var. não homogêneas			0,143	154,6	0,886	0,020	0,140	-0,257	0,297	
Fator 2	Var. homogêneas	2,274	0,133	0,025	239,0	0,980	0,003	0,136	-0,264	0,271	0,00
Esforço	Var. não homogêneas			0,024	162,2	0,981	0,003	0,138	-0,269	0,276	
Fator 3	Var. homogêneas	1,095	0,296	1,065	239,0	0,288	0,144	0,135	-0,123	0,411	0,07
Esforço	Var. não homogêneas			1,007	145,2	0,316	0,144	0,143	-0,139	0,427	
Fator 4	Var. homogêneas	0,559	0,455	1,772	239,0	0,078	0,239	0,135	-0,027	0,505	0,11
Esforço	Var. não homogêneas			1,834	186,8	0,068	0,239	0,130	-0,018	0,496	
<b>Disciplina de metodologia do Ensino Superior na pós-graduação</b>											
Fator 1	Var. homogêneas	0,726	0,395	2,981	241,0	0,003	0,484	0,163	0,164	0,805	0,19
Esforço	Var. não homogêneas			2,831	62,1	0,006	0,484	0,171	0,142	0,826	
Fator 2	Var. homogêneas	0,056	0,813	-4,888	241,0	0,626	-0,081	0,165	-0,406	0,245	0,03
Esforço	Var. não homogêneas			-5,00	67,4	0,619	-0,081	0,161	-0,403	0,241	
Fator 3	Var. homogêneas	0,103	0,749	-2,534	241,0	0,012	-0,414	0,163	-0,736	-0,092	0,16
Esforço	Var. não homogêneas			-2,548	65,9	0,013	-0,414	0,162	-0,738	-0,090	
Fator 4	Var. homogêneas	0,870	0,352	-2,007	241,0	0,046	-0,329	0,164	-0,653	-0,006	0,13
Esforço	Var. não homogêneas			-2,228	74,6	0,029	-0,329	0,148	-0,624	-0,035	
<b>Estágio supervisionado na área de educação superior</b>											
Fator 1	Var. homogêneas	9,274	0,003	1,559	241,0	0,120	0,223	0,143	-0,059	0,505	
Esforço	Var. não homogêneas			1,769	158,0	0,079	0,223	0,126	-0,026	0,472	0,14
Fator 2	Var. homogêneas	0,107	0,744	2,228	241,0	0,027	0,317	0,142	0,037	0,598	0,14
Esforço	Var. não homogêneas			2,291	126,3	0,024	0,317	0,138	0,043	0,591	
Fator 3	Var. homogêneas	0,260	0,611	-1,416	241,0	0,158	-0,203	0,143	-0,485	0,079	0,09
Esforço	Var. não homogêneas			-1,351	109,2	0,179	-0,203	0,150	-0,500	0,095	
Fator 4	Var. homogêneas	0,127	0,722	-0,086	241,0	0,931	-0,012	0,144	-0,296	0,271	0,01
Esforço	Var. não homogêneas			-0,087	122,9	0,931	-0,012	0,142	-0,293	0,268	

**Teste t para amostras independentes em relação a variáveis de formação continuada (esforço)**

Supondo:		Teste de Levene homogeneidade de variâncias		Teste t de igualdade de médias							Tamanho de efeito
		F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferença das médias	Erro padrão da diferença	Intervalo de confiança (95%)		
									Inferior	Superior	
<b>Programa de preparação para a docência oferecido pela Instituição de Ensino Superior que trabalha</b>											
Fator 1 Esforço	Var. homogêneas	2,153	,144	1,609	241,0	,109	0,209	0,130	-0,047	0,464	0,10
	Var. não homogêneas			1,587	206,1	,114	0,209	0,131	-0,051	0,468	
Fator 2 Esforço	Var. homogêneas	3,498	,063	,793	241,0	,429	0,103	0,130	-0,153	0,359	0,05
	Var. não homogêneas			,821	238,5	,412	0,103	0,126	-0,144	0,350	
Fator 3 Esforço	Var. homogêneas	,342	,559	-,202	241,0	,840	-0,026	0,130	-0,283	0,230	0,01
	Var. não homogêneas			-,204	227,0	,838	-0,026	0,129	-0,280	0,227	
Fator 4 Esforço	Var. homogêneas	,859	,355	-,846	241,0	,399	-0,110	0,130	-0,366	0,146	0,05
	Var. não homogêneas			-,826	198,3	,410	-0,110	0,133	-0,372	0,152	
<b>Cursos de capacitação técnica</b>											
Fator 1 Esforço	Var. homogêneas	,080	,778	1,928	241,0	,055	0,246	0,128	-0,005	0,497	0,12
	Var. não homogêneas			1,927	240,5	,055	0,246	0,128	-0,005	0,497	
Fator 2 Esforço	Var. homogêneas	1,295	,256	,945	241,0	,345	0,121	0,128	-0,131	0,374	0,06
	Var. não homogêneas			,947	239,4	,345	0,121	0,128	-0,131	0,374	
Fator 3 Esforço	Var. homogêneas	,027	,869	-1,503	241,0	,134	-0,192	0,128	-0,444	0,060	0,10
	Var. não homogêneas			-1,504	240,5	,134	-0,192	0,128	-0,444	0,060	
Fator 4 Esforço	Var. homogêneas	,088	,767	-,596	241,0	,552	-0,077	0,128	-0,330	0,177	0,04
	Var. não homogêneas			-,596	240,5	,552	-0,077	0,128	-0,329	0,176	
<b>Cursos de capacitação didático-pedagógica</b>											
Fator 1 Esforço	Var. homogêneas	,038	,845	,750	241,0	,454	0,097	0,129	-0,157	0,351	0,05
	Var. não homogêneas			,750	233,8	,454	0,097	0,129	-0,157	0,351	
Fator 2 Esforço	Var. homogêneas	1,943	,165	1,234	241,0	,218	0,159	0,129	-0,095	0,412	0,08
	Var. não homogêneas			1,237	236,1	,217	0,159	0,128	-0,094	0,412	
Fator 3 Esforço	Var. homogêneas	,002	,969	-,113	241,0	,910	-0,015	0,129	-0,269	0,240	0,01
	Var. não homogêneas			-,114	237,2	,910	-0,015	0,129	-0,268	0,239	
Fator 4 Esforço	Var. homogêneas	,149	,700	-,238	241,0	,812	-0,031	0,129	-0,285	0,223	0,02
	Var. não homogêneas			-,237	230,5	,813	-0,031	0,129	-0,286	0,224	
<b>Cursos de capacitação educacional (contexto do Ensino Superior)</b>											
Fator 1 Esforço	Var. homogêneas	,179	,672	1,400	241,0	,163	0,186	0,133	-0,076	0,447	0,09
	Var. não homogêneas			1,407	189,8	,161	0,186	0,132	-0,075	0,446	
Fator 2 Esforço	Var. homogêneas	,398	,529	,811	241,0	,418	0,108	0,133	-0,154	0,370	0,05
	Var. não homogêneas			,811	186,2	,419	0,108	0,133	-0,155	0,370	
Fator 3 Esforço	Var. homogêneas	,536	,465	-1,346	241,0	,180	-0,179	0,133	-0,440	0,083	0,09
	Var. não homogêneas			-1,332	180,9	,184	-0,179	0,134	-0,443	0,086	
Fator 4 Esforço	Var. homogêneas	,434	,511	,798	241,0	,426	0,106	0,133	-0,156	0,368	0,05
	Var. não homogêneas			,819	201,8	,414	0,106	0,130	-0,149	0,361	
<b>Curso de pós-graduação lato sensu na área da Educação</b>											
Fator 1 Esforço	Var. homogêneas	0,050	0,824	-,711	241,0	,478	-0,114	0,160	-0,429	0,201	0,05
	Var. não homogêneas			-,698	72,4	,488	-0,114	0,163	-0,439	0,211	
Fator 2 Esforço	Var. homogêneas	0,002	0,967	-,067	241,0	,947	-0,011	0,160	-0,326	0,305	0,00
	Var. não homogêneas			-,068	75,8	,946	-0,011	0,157	-0,324	0,303	
Fator 3 Esforço	Var. homogêneas	0,422	0,516	-,059	241,0	,953	-0,010	0,160	-0,325	0,306	0,00
	Var. não homogêneas			-,065	83,5	,948	-0,010	0,147	-0,302	0,283	
Fator 4 Esforço	Var. homogêneas	1,424	0,234	-1,746	241,0	,082	-0,278	0,159	-0,592	0,036	0,11
	Var. não homogêneas			-1,936	85,8	,056	-0,278	0,144	-0,563	0,007	
<b>Curso de pós-graduação stricto sensu na área da Educação</b>											
Fator 1 Esforço	Var. homogêneas	,076	,784	-1,870	241,0	,063	-0,340	0,182	-0,698	0,018	0,12
	Var. não homogêneas			-1,698	43,2	,097	-0,340	0,200	-0,744	0,064	
Fator 2 Esforço	Var. homogêneas	2,650	,105	,498	241,0	,619	0,091	0,183	-0,269	0,452	0,03
	Var. não homogêneas			,453	43,2	,653	0,091	0,201	-0,315	0,497	
Fator 3 Esforço	Var. homogêneas	,455	,500	-,972	241,0	,332	-0,178	0,183	-0,538	0,182	0,06
	Var. não homogêneas			-,864	42,6	,393	-0,178	0,206	-0,593	0,237	
Fator 4 Esforço	Var. homogêneas	,311	,578	,734	241,0	,464	0,134	0,183	-0,226	0,494	0,05
	Var. não homogêneas			,749	46,9	,458	0,134	0,179	-0,226	0,495	

**Teste t para amostras independentes em relação não ter participado de cursos de formação para a docência**

Supondo:		Teste de Levene homogeneidade de variâncias		Teste t de igualdade de médias							Tamanho de efeito
		F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferença das médias	Erro padrão da diferença	Intervalo de confiança (95%)		
									Inferior	Superior	
<b>Não frequentou cursos na área da formação para a docência universitária</b>											
Fator 1 Esforço	Var. homogêneas	,095	,758	-1,260	241,0	,209	-0,261	0,207	-0,669	0,147	0,08
	Var. não homogêneas			-1,268	31,4	,214	-0,261	0,206	-0,681	0,159	
Fator 2 Esforço	Var. homogêneas	1,094	,297	,195	241,0	,845	0,041	0,208	-0,369	0,450	0,01
	Var. não homogêneas			,225	34,2	,824	0,041	0,181	-0,327	0,408	
Fator 3 Esforço	Var. homogêneas	,612	,435	,995	241,0	,321	0,206	0,208	-0,202	0,615	0,06
	Var. não homogêneas			,971	30,9	,339	0,206	0,213	-0,227	0,640	
Fator 4 Esforço	Var. homogêneas	,001	,972	,448	241,0	,655	0,093	0,208	-0,316	0,503	0,03
	Var. não homogêneas			,439	31,0	,664	0,093	0,212	-0,339	0,525	

**Teste t para amostras independentes para indicadores da formação básica (frequência)**

Supondo:		Teste de Levene homogeneidade de variâncias		Teste t de igualdade de médias							Tamanho de efeito
		F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferença das médias	Erro padrão da diferença	Intervalo de confiança (95%)		
									Inferior	Superior	
<b>Mestrado</b>											
Fator 1 - Frequência	Var. homogêneas	4,551	0,034	-0,038	239,0	0,970	-0,008	0,199	-0,400	0,385	
	Var. não homogêneas			-0,051	46,8	0,960	-0,008	0,148	-0,306	0,291	0,01
Fator 2 - Frequência	Var. homogêneas	0,243	0,622	0,112	239,0	0,911	0,022	0,199	-0,369	0,413	0,01
	Var. não homogêneas			0,109	35,5	0,914	0,022	0,204	-0,392	0,436	
Fator 3 - Frequência	Var. homogêneas	0,003	0,956	1,224	239,0	0,222	0,243	0,198	-0,148	0,634	0,08
	Var. não homogêneas			1,191	35,5	0,241	0,243	0,204	-0,171	0,656	
Fator 4 - Frequência	Var. homogêneas	0,818	0,367	-0,977	239,0	0,329	-0,194	0,199	-0,586	0,197	0,06
	Var. não homogêneas			-0,844	33,4	0,405	-0,194	0,230	-0,663	0,274	
Fator 5 - Frequência	Var. homogêneas	0,007	0,934	-0,712	239,0	0,477	-0,142	0,199	-0,533	0,250	0,05
	Var. não homogêneas			-0,686	35,3	0,497	-0,142	0,206	-0,561	0,277	
Fator 6 - Frequência	Var. homogêneas	2,012	0,157	1,160	239,0	0,247	0,221	0,191	-0,155	0,598	0,07
	Var. não homogêneas			1,206	37,0	0,236	0,221	0,184	-0,151	0,594	
<b>Doutorado</b>											
Fator 1 - Frequência	Var. homogêneas	2,471	0,117	-,102	239,0	0,919	-0,014	0,136	-0,282	0,254	0,01
	Var. não homogêneas			-,100	158,0	0,921	-0,014	0,139	-0,289	0,262	
Fator 2 - Frequência	Var. homogêneas	1,118	0,291	,457	239,0	0,648	0,062	0,136	-0,205	0,329	0,03
	Var. não homogêneas			,441	153,8	0,660	0,062	0,140	-0,215	0,339	
Fator 3 - Frequência	Var. homogêneas	0,499	0,481	,283	239,0	0,777	0,038	0,136	-0,229	0,306	0,02
	Var. não homogêneas			,272	152,1	0,786	0,038	0,141	-0,241	0,317	
Fator 4 - Frequência	Var. homogêneas	8,146	0,005	1,243	239,0	0,215	0,169	0,136	-0,098	0,436	
	Var. não homogêneas			1,169	142,8	0,244	0,169	0,144	-0,116	0,454	0,10
Fator 5 - Frequência	Var. homogêneas	0,463	0,497	-,734	239,0	0,464	-0,100	0,136	-0,367	0,168	0,05
	Var. não homogêneas			-,755	183,8	0,451	-0,100	0,132	-0,360	0,161	
Fator 6 - Frequência	Var. homogêneas	0,006	0,938	1,543	239,0	0,124	0,201	0,130	-0,055	0,457	0,10
	Var. não homogêneas			1,554	173,0	0,122	0,201	0,129	-0,054	0,456	
<b>Disciplina de metodologia do Ensino Superior na pós-graduação</b>											
Fator 1 - Frequência	Var. homogêneas	7,031	0,009	-2,510	241,0	0,013	-0,410	0,163	-0,732	-0,088	
	Var. não homogêneas			-2,049	54,8	0,045	-0,410	0,200	-0,811	-0,009	0,27
Fator 2 - Frequência	Var. homogêneas	0,514	0,474	-1,915	241,0	0,057	-0,314	0,164	-0,638	0,009	0,12
	Var. não homogêneas			-1,812	61,9	0,075	-0,314	0,174	-0,661	0,032	

Fator 3 - Frequência	Var. homogêneas	2,614	0,107	-,997	241,0	0,320	-0,165	0,165	-0,490	0,161	0,06
	Var. não homogêneas			-,850	56,6	0,399	-0,165	0,194	-0,553	0,223	
Fator 4 - Frequência	Var. homogêneas	0,131	0,718	,725	241,0	0,469	0,120	0,165	-0,206	0,446	0,05
	Var. não homogêneas			,714	64,4	0,478	0,120	0,168	-0,216	0,456	
Fator 5 - Frequência	Var. homogêneas	0,013	0,910	-1,879	241,0	0,061	-0,309	0,164	-0,632	0,015	0,12
	Var. não homogêneas			-1,795	62,5	,078	-0,309	0,172	-0,652	0,035	
Fator 6 - Frequência	Var. homogêneas	0,056	0,813	-1,735	241,0	,084	-0,285	0,164	-0,609	0,039	0,11
	Var. não homogêneas			-1,732	65,4	0,088	-0,285	0,165	-0,614	0,044	
<b>Estágio supervisionado na área de educação superior</b>											
Fator 1 - Frequência	Var. homogêneas	0,001	0,977	-1,250	241,0	0,212	-0,179	0,143	-0,462	0,103	0,08
	Var. não homogêneas			-1,283	125,8	0,202	-0,179	0,140	-0,456	0,097	
Fator 2 - Frequência	Var. homogêneas	0,086	0,770	-1,260	241,0	0,209	-0,181	0,143	-0,463	0,102	0,08
	Var. não homogêneas			-1,284	123,9	0,202	-0,181	0,141	-0,459	0,098	
Fator 3 - Frequência	Var. homogêneas	0,005	0,945	-,090	241,0	0,928	-0,013	0,144	-0,296	0,270	0,01
	Var. não homogêneas			-,089	116,6	0,929	-0,013	0,146	-0,301	0,275	
Fator 4 - Frequência	Var. homogêneas	0,368	0,545	,089	241,0	0,929	0,013	0,144	-0,271	0,296	0,01
	Var. não homogêneas			,088	115,5	0,930	0,013	0,146	-0,277	0,303	
Fator 5 - Frequência	Var. homogêneas	0,070	0,791	1,179	241,0	0,240	0,169	0,143	-0,113	0,452	0,08
	Var. não homogêneas			1,167	117,0	0,246	0,169	0,145	-0,118	0,456	
Fator 6 - Frequência	Var. homogêneas	1,085	0,299	2,753	241,0	0,006	0,390	0,142	0,111	0,669	0,17
	Var. não homogêneas			2,648	110,7	0,009	0,390	0,147	0,098	0,682	

### Teste t para amostras independentes para indicadores da formação continuada (frequência)

Supondo:	Teste de Levene homogeneidade de variâncias		Teste t de igualdade de médias							Tamanho de efeito
	F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferença das médias	Erro padrão da diferença	Intervalo de confiança (95%)		
								Inferior	Superior	

#### Programa de preparação para a docência oferecido pela Instituição de Ensino Superior que trabalha

Fator 1 - Frequência	Var. homogêneas	3,983	,047	-2,776	241,0	,006	-0,356	0,128	-0,609	-0,103	
	Var. não homogêneas			-2,689	190,3	,008	-0,356	0,132	-0,617	-0,095	0,19
Fator 2 - Frequência	Var. homogêneas	2,381	,124	-,663	241,0	,508	-0,086	0,130	-0,343	0,170	0,04
	Var. não homogêneas			-,649	199,5	,517	-0,086	0,133	-0,348	0,176	
Fator 3 - Frequência	Var. homogêneas	,611	,435	2,065	241,0	,040	0,267	0,129	0,012	0,521	0,13
	Var. não homogêneas			2,073	220,5	,039	0,267	0,129	0,013	0,520	
Fator 4 - Frequência	Var. homogêneas	,536	,465	-,217	241,0	,828	-0,028	0,130	-0,285	0,228	0,01
	Var. não homogêneas			-,217	215,9	,829	-0,028	0,131	-0,286	0,229	
Fator 5 - Frequência	Var. homogêneas	3,145	,077	-2,350	241,0	,020	-0,303	0,129	-0,556	-0,049	0,15
	Var. não homogêneas			-2,282	192,9	,024	-0,303	0,133	-0,564	-0,041	
Fator 6 - Frequência	Var. homogêneas	2,390	,123	,506	241,0	,613	0,066	0,130	-0,191	0,322	0,03
	Var. não homogêneas			,515	229,4	,607	0,066	0,128	-0,186	0,318	

#### Cursos de capacitação técnica

Fator 1 - Frequência	Var. homogêneas	4,139	,043	-2,352	241,0	,019	-0,299	0,127	-0,549	-0,049	
	Var. não homogêneas			-2,345	225,7	,020	-0,299	0,127	-0,550	-0,048	0,15
Fator 2 - Frequência	Var. homogêneas	,619	,432	-1,410	241,0	,160	-0,181	0,128	-0,433	0,072	0,09
	Var. não homogêneas			-1,410	240,2	,160	-0,181	0,128	-0,433	0,072	
Fator 3 - Frequência	Var. homogêneas	,016	,899	,058	241,0	,954	0,007	0,129	-0,246	0,261	0,00
	Var. não homogêneas			,058	240,8	,954	0,007	0,129	-0,246	0,261	
Fator 4 - Frequência	Var. homogêneas	1,117	,292	,436	241,0	,663	0,056	0,129	-0,197	0,309	0,03
	Var. não homogêneas			,436	238,7	,664	0,056	0,129	-0,197	0,309	
Fator 5 - Frequência	Var. homogêneas	2,700	,102	-,779	241,0	,437	-0,100	0,128	-0,353	0,153	0,05
	Var. não homogêneas			-,778	232,3	,438	-0,100	0,129	-0,354	0,153	
Fator 6 - Frequência	Var. homogêneas	,001	,973	-,384	241,0	,701	-0,049	0,129	-0,303	0,204	0,02
	Var. não homogêneas			-,384	240,9	,701	-0,049	0,129	-0,303	0,204	

#### Cursos de capacitação didático-pedagógica

Fator 1 - Frequência	Var. homogêneas	5,663	,018	-3,158	241,0	,002	-0,399	0,126	-0,648	-0,150	
	Var. não homogêneas			-3,092	206,2	,002	-0,399	0,129	-0,654	-0,145	0,21
Fator 2 - Frequência	Var. homogêneas	3,927	,049	-1,478	241,0	,141	-0,190	0,128	-0,443	0,063	
	Var. não homogêneas			-1,459	218,8	,146	-0,190	0,130	-0,446	0,067	0,10
Fator 3 - Frequência	Var. homogêneas	2,351	,127	,913	241,0	,362	0,118	0,129	-0,136	0,371	0,06
	Var. não homogêneas			,896	210,4	,371	0,118	0,131	-0,141	0,376	
	Var. homogêneas	1,618	,205	-,246	241,0	,806	-0,032	0,129	-0,286	0,222	0,02

Fator 4 - Frequência	Var. não homogêneas			-,243	222,9	,808	-0,032	0,130	-0,288	0,225	
Fator 5 - Frequência	Var. homogêneas	3,919	,049	-,616	241,0	,538	-0,079	0,129	-0,333	0,175	
	Var. não homogêneas			-,607	215,4	,545	-0,079	0,131	-0,337	0,179	0,04
Fator 6 - Frequência	Var. homogêneas	1,252	,264	,186	241,0	,852	0,024	0,129	-0,230	0,278	0,01
	Var. não homogêneas			,188	238,1	,851	0,024	0,128	-0,229	0,277	

**Cursos de capacitação educacional (contexto do Ensino Superior)**

Fator 1 - Frequência	Var. homogêneas	,362	,548	-1,824	241,0	,069	-0,241	0,132	-0,502	0,019	0,12
	Var. não homogêneas			-1,771	170,1	,078	-0,241	0,136	-0,510	0,028	
Fator 2 - Frequência	Var. homogêneas	5,253	,023	-1,514	241,0	,131	-0,201	0,132	-0,462	0,060	
	Var. não homogêneas			-1,605	219,6	,110	-0,201	0,125	-0,447	0,046	0,11
Fator 3 - Frequência	Var. homogêneas	2,347	,127	,440	241,0	,660	0,059	0,133	-0,204	0,321	0,03
	Var. não homogêneas			,461	213,5	,645	0,059	0,127	-0,192	0,309	
Fator 4 - Frequência	Var. homogêneas	,678	,411	-,157	241,0	,875	-0,021	0,133	-0,283	0,241	0,01
	Var. não homogêneas			-,161	201,3	,872	-0,021	0,130	-0,277	0,235	
Fator 5 - Frequência	Var. homogêneas	,933	,335	-,737	241,0	,462	-0,098	0,133	-0,360	0,164	0,05
	Var. não homogêneas			-,757	202,0	,450	-0,098	0,130	-0,353	0,157	
Fator 6 - Frequência	Var. homogêneas	,585	,445	-,157	241,0	,875	-0,021	0,133	-0,283	0,241	0,01
	Var. não homogêneas			-,162	201,7	,872	-0,021	0,130	-0,277	0,235	

**Curso de pós-graduação lato sensu na área da Educação**

Fator 1 - Frequência	Var. homogêneas	2,329	,128	-2,570	241,0	,011	-0,406	0,158	-0,718	-0,095	0,16
	Var. não homogêneas			-2,916	89,0	,004	-0,406	0,139	-0,683	-0,129	
Fator 2 - Frequência	Var. homogêneas	1,401	,238	-,823	241,0	,411	-0,132	0,160	-0,447	0,183	0,05
	Var. não homogêneas			-,909	85,1	,366	-0,132	0,145	-0,420	0,156	
Fator 3 - Frequência	Var. homogêneas	1,014	,315	-1,117	241,0	,265	-0,178	0,160	-0,493	0,136	0,07
	Var. não homogêneas			-1,193	81,0	,236	-0,178	0,150	-0,476	0,119	
Fator 4 - Frequência	Var. homogêneas	,141	,708	-2,845	241,0	,005	-0,448	0,158	-0,759	-0,138	0,18
	Var. não homogêneas			-2,821	73,4	,006	-0,448	0,159	-0,765	-0,132	
Fator 5 - Frequência	Var. homogêneas	1,152	,284	1,198	241,0	,232	0,191	0,160	-0,123	0,506	0,08
	Var. não homogêneas			1,098	67,2	,276	0,191	0,174	-0,157	0,539	
Fator 6 - Frequência	Var. homogêneas	,571	,450	,043	241,0	,966	0,007	0,160	-0,309	0,322	0,00
	Var. não homogêneas			,042	71,3	,967	0,007	0,166	-0,323	0,337	

**Curso de pós-graduação stricto sensu na área da Educação**

Fator 1 - Frequência	Var. homogêneas	2,130	,146	-3,459	241,0	,001	-0,618	0,179	-0,970	-0,266	0,22
	Var. não homogêneas			-4,424	59,9	,000	-0,618	0,140	-0,897	-0,339	
Fator 2 - Frequência	Var. homogêneas	1,136	,288	-1,633	241,0	,104	-0,297	0,182	-0,656	0,061	0,10
	Var. não homogêneas			-1,801	50,3	,078	-0,297	0,165	-0,629	0,034	
Fator 3 - Frequência	Var. homogêneas	3,116	,079	-1,557	241,0	,121	-0,284	0,182	-0,642	0,075	0,10
	Var. não homogêneas			-1,822	53,6	,074	-0,284	0,156	-0,596	0,029	
Fator 4 - Frequência	Var. homogêneas	,081	,776	-1,870	241,0	,063	-0,340	0,182	-0,698	0,018	0,12
	Var. não homogêneas			-1,898	46,7	,064	-0,340	0,179	-0,700	0,020	
Fator 5 - Frequência	Var. homogêneas	,795	,374	-,054	241,0	,957	-0,010	0,183	-0,370	0,351	0,00
	Var. não homogêneas			-,058	49,2	,954	-0,010	0,170	-0,351	0,332	
Fator 6 - Frequência	Var. homogêneas	,350	,554	,385	241,0	,701	0,070	0,183	-0,290	0,431	0,02
	Var. não homogêneas			,389	46,6	,699	0,070	0,181	-0,294	0,435	

**Teste t para amostras independentes em relação a não ter participado de curso de preparação para a docência (frequência)**

Supondo:	Teste de Levene homogeneidade de variâncias	Teste t de igualdade de médias								Tamanho de efeito	
		F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferença das médias	Erro padrão da diferença	Intervalo de confiança (95%)		
									Inferior		Superior
<b>Não frequentou cursos na área da formação para a docência universitária</b>											
Fator 1 - Frequência	Var. homogêneas	,300	,584	3,120	241,0	,002	0,636	0,204	0,234	1,038	0,20
	Var. não homogêneas			2,954	30,4	,006	0,636	0,215	0,197	1,076	
Fator 2 - Frequência	Var. homogêneas	2,406	,122	1,892	241,0	,060	0,391	0,206	-0,016	0,797	0,12
	Var. não homogêneas			1,578	28,9	,126	0,391	0,248	-0,116	0,897	

Fator 3 -	Var. homogêneas	,015	,902	-1,965	241,0	,051	-0,405	0,206	-0,812	0,001	0,13
Frequência	Var. não homogêneas			-1,975	31,4	,057	-0,405	0,205	-0,824	0,013	
Fator 4 -	Var. homogêneas	,709	,401	1,084	241,0	,279	0,225	0,207	-0,184	0,634	0,07
Frequência	Var. não homogêneas			,988	29,9	,331	0,225	0,228	-0,240	0,690	
Fator 5 -	Var. homogêneas	,384	,536	,941	241,0	,348	0,195	0,208	-0,214	0,604	0,06
Frequência	Var. não homogêneas			1,037	33,2	,307	0,195	0,188	-0,188	0,578	
Fator 6 -	Var. homogêneas	,581	,447	-,391	241,0	,696	-0,081	0,208	-0,491	0,328	0,03
Frequência	Var. não homogêneas			-,404	31,9	,689	-0,081	0,201	-0,491	0,328	

**Teste t para amostras independentes em relação ao grupo dos respondentes (frequência)**

Supondo:	Teste de Levene homogeneidade de variâncias	Teste t de igualdade de médias								Tamanho de efeito	
		F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferença das médias	Erro padrão da diferença	Intervalo de confiança (95%)		
									Inferior		Superior
<b>Grupo dos respondentes</b>											
Fator 1 -	Var. homogêneas	,088	,767	3,032	241,0	,003	0,477	0,157	0,167	0,787	0,19
Frequência	Var. não homogêneas			2,941	71,5	,004	0,477	0,162	0,154	0,800	
Fator 2 -	Var. homogêneas	,271	,603	,822	241,0	,412	0,131	0,160	-0,184	0,447	0,05
Frequência	Var. não homogêneas			,870	80,0	,387	0,131	0,151	-0,169	0,432	
Fator 3 -	Var. homogêneas	1,161	,282	1,605	241,0	,110	0,256	0,159	-0,058	0,570	0,10
Frequência	Var. não homogêneas			1,567	72,1	,121	0,256	0,163	-0,070	0,581	
Fator 4 -	Var. homogêneas	1,422	,234	,356	241,0	,722	0,057	0,160	-0,258	0,373	0,02
Frequência	Var. não homogêneas			,335	69,1	,739	0,057	0,170	-0,283	0,397	
Fator 5 -	Var. homogêneas	1,614	,205	-,897	241,0	,370	-0,144	0,160	-0,459	0,172	0,06
Frequência	Var. não homogêneas			-,809	66,2	,421	-0,144	0,177	-0,497	0,210	
Fator 6 -	Var. homogêneas	2,044	,154	-3,486	241,0	,001	-0,545	0,156	-0,853	-0,237	0,22
Frequência	Var. não homogêneas			-3,359	70,9	,001	-0,545	0,162	-0,868	-0,221	

Fonte: Tabelas elaboradas pela autora com base nos dados da pesquisa (2017).