



Base Revista de Administração e Contabilidade da
UNISINOS

ISSN: 1984-8196

RFDECOURT@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Preparação para a Docência Universitária: um estudo dos Espaços Formativos

Farias, Raíssa Silveira de; Stanzani, Livia Maria Lopes; Lima, João Paulo Resende de; Araujo, Adriana
Maria Procópio de

Preparação para a Docência Universitária: um estudo dos Espaços Formativos

Base Revista de Administração e Contabilidade da UNISINOS, vol. 17, núm. 4, 2020

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337265148005>

Preparação para a Docência Universitária: um estudo dos Espaços Formativos

Preparation for university teaching: a study of the training
sources

Raíssa Silveira de Farias farias.issa@usp.br

Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Lívia Maria Lopes Stanzani lmstanzani@usp.br

Universidade de São Paulo - USP, Brasil

João Paulo Resende de Lima jprlima@usp.br

Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Adriana Maria Procópio de Araujo amprocop@usp.br

Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Base Revista de Administração e
Contabilidade da UNISINOS, vol. 17,
núm. 4, 2020

Universidade do Vale do Rio dos Sinos,
Brasil

Recepção: 13 Setembro 2018
Aprovação: 08 Novembro 2020

Redalyc: [https://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=337265148005](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337265148005)

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar como os professores titulados em contabilidade percebem os possíveis espaços formativos para a profissão docente. A amostra foi composta por 422 questionários respondidos por docentes, mestres e/ou doutores em contabilidade. A coleta dos dados ocorreu por meio de *survey*, utilizando-se de um questionário composto por 18 questões, que foram respondidas com base em uma escala *likert* de cinco pontos. A análise dos dados transcorreu de forma descritiva e por meio da aplicação de análise fatorial. Os resultados sugerem que a autoformação é o espaço formativo que mais contribui para o desenvolvimento da formação para a docência. Além disso, os testes agruparam as competências analisadas em três fatores, como possíveis espaços formativos para a docência: Programas de Pós-Graduação, Instituição de Ensino Superior - IES (como espaço laboral) e autoformação. Concluiu-se que a insuficiente preparação didático-pedagógica para o exercício da docência, inferida por alguns estudos, não incapacita o reconhecimento dos Programas de Pós-Graduação, das IES e da autoformação como espaços de formação para a profissão docente. Assim, esse estudo contribui com a literatura ao ratificar a presença dos três espaços formativos analisados, identificando a relevância de cada um deles para a formação docente no contexto brasileiro. Destaca-se, ainda, a evidência do potencial de expansão em ações formativas das Instituições de Ensino Superior, principalmente, por serem um espaço rico em oportunidades para o desenvolvimento do profissional docente, já que este foi considerado o espaço formativo que menos contribui para o desenvolvimento da sua formação.

Palavras-chave: Espaços formativos, Docência, Ensino superior.

Abstract: The aim/goal of this study is to analyze how the teachers with a degree in accounting perceive the possible training sources for the teaching profession. The sample was composed by 422 questionnaires answered by teachers, masters or PhD in accounting. The data were collected from a survey, using a questionnaire composed by 18 questions, which were answered based on a five points likert scale. The data analysis was carried out in a descriptive way and through the application of factorial analysis. The results suggest that individual faculty is the training source that contributes the most to the development of teacher training. In addition, the tests grouped the analyzed competencies in three factors regarding the possible training sources: Graduate Programs, Higher Education Institution (HEI) and individual faculty. It was concluded that the insufficient didactic-pedagogical preparation for the teaching exercise, inferred by some studies, does not impair the recognition of Postgraduate Programs, HEI and individual faculty as training sources for the teaching profession. Thus, this study

contributes to the literature by ratifying the presence of the three training sources analyzed, identifying the relevance of each of them to teacher training in Brazil. It is also important to highlight the potential for expansion in the formation actions of higher education institutions, mainly because they are a space rich in opportunities for the development of the teaching profession, since this was considered the formative space that least contributes to the development of their training.

Keywords: Training sources, Teaching, Higher education.

Introdução

O ensino universitário tem passado por constantes mudanças políticas, econômicas e sociais que afetam, diretamente, o sentido formativo da universidade e o papel da docência no ensino superior brasileiro. O crescente volume de ingressantes e as suas diversas características, a redução de investimentos, as novas orientações na formação, a incorporação de tecnologias de comunicação e informação, e os novos sistemas de gestão são alguns dos elementos constituintes desse cenário (Rivas & Casagrande, 2005).

Imbuído neste contexto, ao ensino da contabilidade agregam-se as próprias mudanças ocorridas em sua área de atuação, em virtude das alterações nas normas brasileiras e da busca pelos padrões internacionais. Em decorrência dessas mudanças, um novo perfil do contador é esperado e exigido pelo mercado de trabalho e, como apontam Gradwohl, Lopes e Costa (2009), torna-se necessária a adoção de “uma postura mais técnica, crítica, ética e proativa”.

Contribuir para o desenvolvimento deste novo perfil profissional vem sendo um grande desafio aos docentes dos cursos de Ciências Contábeis, uma vez que, além de reaprender o “fazer contábil”, ou seja, os conhecimentos específicos dos conteúdos que lecionam, precisam, muitas vezes, adaptar as suas práticas metodológicas e aperfeiçoar os seus conhecimentos na área do ensino.

A formação inicial do docente de Ciências Contábeis não abrange conhecimentos didático-pedagógicos; a formação continuada, no que tange a esses conhecimentos, vem ocorrendo nas últimas décadas ainda de forma tímida (Swain & Stout, 2000; Oliveira, 2011; Comunelo et al., 2012; Miranda, Casa Nova, & Cornacchione Jr, 2012; Slomski et al., 2013). Os ambientes nos quais essa formação ocorre ainda são incipientes, podendo ser citado o ambiente da Pós-graduação *stricto sensu* e as Instituição de Ensino onde os docentes lecionam.

No entanto, pesquisas apontam que a formação de professores de Ciências Contábeis no Brasil não contempla a abordagem dos conhecimentos na área de ensino no espaço da Pós-graduação (Nossa, 1999; Laffin, 2005; Gil, 2006; Andere & Araújo, 2008; Slomski, 2008; Miranda, 2010); e se nota a falta de estudos a respeito “do papel que as instituições de ensino poderiam desempenhar na formação docente” para uma formação pedagógico-didática consistente (Miranda, Casa Nova, & Cornacchione Jr., 2012, p. 146).

Nesse sentido, questiona-se: onde são adquiridos os conhecimentos didático-pedagógicos necessários à formação do docente de ensino

superior? O presente estudo propõe a análise de três possíveis espaços de formação para o aprimoramento da prática da docência, a partir da visão de professores de contabilidade. Compreender tal percepção pode auxiliar gestores educacionais na elaboração de políticas de educação continuada, a fim de contribuir para o desenvolvimento profissional do seu quadro docente e, conseqüentemente, melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, no presente estudo, são investigados três espaços de formação para a prática da profissão docente: nos Programas de Pós-graduação, nas Instituições de Ensino Superior, além do interesse próprio na busca desses conhecimentos. Pesquisas relacionadas a essa temática enfatizam a formação pedagógica incipiente proporcionada pelos Programas de Pós-Graduação em contabilidade (Bergner, Lin, & Tepalagui, 2015; Almeida & Pimenta, 2014; Slomski et al., 2013; Masetto, 2012; Swain & Stout, 2000) e pelas Universidades enquanto local de atuação docente (Gil, 2006; Baqueiro, 2007; Vasconcelos, 2010). No entanto, são poucos os trabalhos que ratificam serem esses espaços adequados à formação de professores (Laffin, 2008, 2012; Slomski et al., 2013).

Assim, este estudo tem como objetivo analisar como os professores titulados em contabilidade percebem os programas de Pós-graduação, as IES (espaço laboral) e a autoformação como espaços formativos para a profissão de docente, por meio da apreciação de seis competências didático-pedagógicas sugeridas na formação dos futuros professores da área pela comissão norte-americana *Accounting Education Change Commission* (AECC). Essas competências formam a base teórica proposta por Swain e Stout (2000), sendo elas: organizar o currículo e planejar a ação educativa; selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; comunicar o conteúdo; dominar métodos de ensino; avaliar a aprendizagem; e orientar e aconselhar os alunos.

Para tanto, foi desenvolvido um estudo descritivo, por meio de survey, no qual o instrumento de coleta de dados foi um questionário adaptado de Swain e Stout (2000), composto por dezoito questões, que foram respondidas utilizando-se uma escala likert de cinco pontos. Os dados foram analisados a partir de uma análise descritiva, bem como da aplicação de Análise Fatorial.

A discussão trazida por esse estudo busca ampliar o debate sobre a preparação dos professores dos cursos de Ciências Contábeis na prática de suas funções, visando fornecer subsídios para o aperfeiçoamento do processo de preparação dos docentes e mostrar possíveis caminhos que possam orientar a implementação de melhorias na qualidade do ensino contábil no Brasil. Além disso, este estudo tem potencial para contribuir com a literatura sobre formação docente, ao analisar se as fontes apontadas pela literatura (LDB, 1996; Shulman, 1987; Sundem, 1999; Swain & Stout, 2000; Tardif & Raymond, 2000), quais sejam: Programa de Pós-graduação e Instituição de Ensino Superior, estão contribuindo para a formação de professores qualificados no contexto brasileiro.

Espaços formativos para docência

A carreira profissional do professor é constituída por diversas fases, que podem acarretar em mais ou menos engajamento na prática docente. Segundo Huberman (2000), o professor passa pela fase inicial, caracterizada pelo “choque de realidade” e pelo “entusiasmo inicial”, perpassa por fases de diversificação de sua prática, momentos em que se sente menos inseguro para experimentar outras técnicas e abordagens em sala de aula e diversificar suas ações frente ao ensino, até a fase do desinvestimento, caracterizada pelo desinteresse do docente em realizar novos investimentos na carreira, a qual pode ser encarada de forma serena ou amarga, dependendo do caminho trilhado pelo docente nas fases anteriores.

A prática diária da docência possui um conjunto de atividades que a caracterizam, como: compreender o currículo no qual sua disciplina se insere e o objetivo que se quer atingir na formação dos alunos; selecionar o material didático, elaborar as avaliações e dar feedback aos alunos; orientá-los, dentre outras. Assim, é necessário compreender, dominar e articular esse conjunto de atividades que compõem o trabalho docente, a fim de que se tenha sucesso profissional na atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem (Mizukami, 1986). A relação entre o processo de ensino-aprendizagem eficaz e as competências docentes é evidente, pois é o aperfeiçoamento dessas competências que permite aos professores desenvolverem diferentes técnicas para a condução de suas atividades diárias dentro da universidade e, ainda, facilita a orientação do professor a respeito de suas próprias responsabilidades dentro desse processo (Vasconcelos, 2010).

Estudos apontam como algumas das principais competências necessárias ao bom desempenho docente o conhecimento didático, o domínio do conteúdo, os saberes experienciais, a clareza ao transmitir as informações e a habilidade de planejamento, sendo a dedicação ao aperfeiçoamento dessas competências indicadores do grau de atualização, criatividade, iniciativa e sistematização dispendidas pelo professor (Sant’anna, Enricone, André & Turra, 1995; Catapan, Colauto & Sillas, 2012; Vasconcelos, 2010; Miranda, Casa Nova & Cornacchione Jr., 2012; Nogueira, Casa Nova & Carvalho, 2012).

No sentido de identificar competências docentes, Swain e Stout (2000), com base na declaração de posição nº 5 da AECC, identificaram seis competências didático-pedagógicas necessárias na formação do docente de contabilidade, são elas: organizar o currículo e planejar a ação educativa; selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; comunicar o conteúdo; dominar métodos de ensino; avaliar a aprendizagem; e orientar e aconselhar os alunos. Essas competências foram utilizadas e auxiliaram, também, no desenvolvimento de estudos na área, como nos trabalhos desenvolvidos por Bui e Porter (2010), Brightman (2009) e Brightman e Nargundkar (2013).

A organização do currículo e o planejamento da ação educativa podem ser analisadas sob o ponto macro e micro da atividade docente,

respectivamente. Conforme Swain e Stout (2000) propõem, estruturar o currículo envolve definir objetivos adequados quanto ao perfil profissional que se deseja formar, conforme as expectativas do mercado de trabalho, bem como os conhecimentos, as habilidades e as aptidões que os alunos deverão adquirir ao longo do curso. O planejamento das disciplinas requer o desenvolvimento de uma estrutura lógica para a condução dos conteúdos selecionados; bem como integrar as diversas disciplinas do currículo, ser inovador e adaptável à mudança.

No que tange à seleção e preparação dos conteúdos, os autores enfatizam ser essa uma das atividades mais importantes no processo de ensino-aprendizagem, pois auxilia no cumprimento dos objetivos da disciplina e cria uma base sobre a qual a aprendizagem continuada pode ser construída, desafia os estudantes a pensar e dá a eles ferramentas para resolverem problemas (Swain & Stout, 2000).

A comunicação exige do docente a exposição dos conteúdos de forma clara, visando estimular o interesse e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Dessa forma, o professor transmite ao aluno o domínio do assunto; auxilia na compreensão da matéria; transmite profissionalismo; e envolve os alunos, independentemente do seu estilo de aprendizagem.

O domínio dos diversos métodos de ensino é importante, pois, os métodos variam com as circunstâncias (tamanho da turma, natureza da matéria, habilidade a ser desenvolvida) e com o objetivo de aprendizagem que se quer atingir.

A avaliação da aprendizagem deve ser orientada tanto para os objetivos quanto para o desenvolvimento da disciplina com foco na aprendizagem do aluno, na abordagem dos pontos importantes pelo estudante, na aprendizagem por meio de um problema, na identificação dos pontos fracos a serem corrigidos, e no reforço das competências adquiridas.

Vários autores salientam a importância do professor na tarefa de orientar e aconselhar seus alunos. Na perspectiva de Swain e Stout (2000), um professor eficaz orienta e aconselha os seus alunos de acordo com o seu nível de estudo e de pesquisa, por exemplo: na exploração de potenciais carreiras por um aluno ingressante; na colocação de um formando no mercado de trabalho; no trabalho final de um estudante de mestrado e doutorado. Conforme apontam os autores, estas competências deveriam compor a gama de conhecimentos a serem trabalhados nos Programas de Pós-Graduação, visando melhorar a formação docente da área.

Diversas são as fontes de aquisição de conhecimentos necessários ao bom desempenho docente em suas atividades de ensino. Tardif (2012) aponta a família do professor, a escola que o formou; a universidade; a instituição de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); os pares, os cursos de aperfeiçoamento, como algumas destas fontes. Programas de Pós-Graduação, Instituições de Ensino Superior e autoformação serão o foco deste estudo.

Programas de Pós-graduação

Os Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, no Brasil, têm como um de seus objetivos fornecer a preparação didático-pedagógica inicial para a formação de professores para atuação no ensino superior, conforme apontado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 1996.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) corrobora com a LDB quando justifica a necessidade do oferecimento de mestrados e doutorados eficientes e de alta qualidade, sendo um dos seus objetivos a formação de professorado competente que possa atender a demanda no ensino básico e superior, garantindo, ao mesmo tempo, a constante melhoria da qualidade.

Conforme pesquisas dirigidas por Miranda (2010), Comunelo, Espejo, Boese e Lima (2012), Lapini (2012) e Nganga, Botinha, Miranda e Leal (2016), os Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade têm contribuído para a formação pedagógica, a partir da oferta de disciplinas obrigatórias e optativas.

Miranda (2010), a partir de um estudo documental, aponta que dentre os dezoito Programas de Mestrado e os três de Doutorado existentes no Brasil, em 2008, em apenas dois (mestrados) existia a obrigatoriedade de se cursar disciplinas didático-pedagógicas, sendo que estas apresentavam as menores cargas horárias do currículo. O autor ainda aponta que a ênfase dada nessas disciplinas diz respeito às questões técnicas do ensino, ou seja, ao domínio extensivo do conteúdo a ser desenvolvido e as formas eficazes de desenvolvê-los; não contemplando assuntos relacionados à dimensão humana, a qual envolve as relações entre professor e aluno, o apoio a discentes com dificuldades, a afetividade em sala de aula, a emocionalidade e o aluno como sujeito do processo ensino/aprendizagem; e muito pouco sobre a dimensão sociopolítica, que aborda questões institucionais, como currículo e legislação sobre ensino superior.

Comunelo et al. (2012) buscou identificar a contribuição dos cursos de mestrado *stricto sensu* em contabilidade na formação de professores e pesquisadores. Os autores inferiram que os seis PPGs analisados formaram profissionais para a docência, com base no fato de que, após a conclusão do mestrado, de 115 egressos, 104 lecionam em instituições de ensino. Essa inferência baseou-se na identificação de disciplinas de metodologia do ensino superior ofertadas por esses programas.

Na mesma linha, Lapini (2012) analisou de que forma os programas de Pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade formam professores. Com base em 25 cursos que oferecem doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional, a autora apontou que três são os métodos utilizados pelos cursos para a formação de professores: disciplina com preparação pedagógica, prática docente supervisionada e atividades complementares, e que apenas seis programas analisados formam docentes.

Conforme estudo realizado por Nganga et al. (2016), constatou-se grande heterogeneidade na forma como tais atividades relacionadas à formação prática para a docência estão sendo desenvolvidas nos

Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, em Ciências Contábeis, principalmente àquelas relacionadas ao Estágio Docência.

No entanto, diversos estudos ainda afirmam que a formação para a docência praticamente inexistente nos Programas de Pós-graduação em contabilidade (Bergner, Lin & Tepalagui, 2015; Almeida & Pimenta, 2014; Slomski, et al., 2013; Masetto, 2012; Swain & Stout, 2000), e que os motivos para tal se relacionam a crença de que bons professores nascem com o dom de ensinar, não havendo motivo para formá-los para a docência e incentivá-los para a aquisição dessa formação, uma vez que o sistema supervaloriza a pesquisa em detrimento ao ensino (Brightman & Nargundkar, 2013; Masetto, 2012; Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo & Simard, 1998).

A realidade dos cursos de Pós-graduação no Brasil mostra que a formação do pesquisador tem recebido o foco desse espaço formativo, visto que a formação proporcionada pelos programas tem como foco a pesquisa, e não a formação docente (Slomski, et al., 2013), ou seja, o mestre ou doutor após o término do curso possui mais domínio em um aspecto do conhecimento da sua área de atuação e está mais apto a pesquisar, o que é necessário, inclusive para a formação do docente. Slomski et al. (2013) ressaltam, ainda, que o modelo de formação apresentado pelos Programas de Pós-Graduação tem como base a pesquisa e não a formação didática. Portanto, os cursos de Pós-graduação não são suficientes aos mestrados e doutorandos para lhes oferecer uma formação pedagógica que lhes confira competências para a docência universitária (Masetto, 2012).

Nos EUA essa realidade não tem sido diferente. Bergner, Lin e Tepalagui (2015) apontam que a formação recebida pelos estudantes de doutorado em negócios naquele país não se concentra em instrução de alta qualidade para atuação em sala de aula, mas na realização de pesquisas de alta qualidade. Porém, os autores apostam nos programas de doutorado como espaço formativo adequado à formação pedagógica dos futuros professores de negócios.

Instituição de Ensino Superior

Outro espaço formativo apontado na literatura como importante no desenvolvimento das competências docentes e do aperfeiçoamento das atividades de ensino, são as Instituições de Ensino Superior como *locus* profissional. Vasconcelos (2010) chama atenção para o papel a ser desempenhado pelas IES no que se refere ao comprometimento com a qualificação e atualização do corpo docente, ensejando condições para que as competências necessárias ao exercício da docência possam ser mais bem trabalhadas.

O clamor levantado por Vasconcelos (2010) vai ao encontro do que Garcia (1999) aponta como um desenvolvimento profissional dos docentes, a partir de uma perspectiva dialógica com seus pares e com especialistas da área da educação, através de uma dinâmica permanente

de questionamento, de estudos e pesquisas, de buscas de soluções para as situações exigidas na atividade docente.

Os professores em sua ação docente estão constantemente diante de múltiplas situações, sendo que a constituição de espaços de formação que os impulsionem à reflexão e à problematização de modo coletivo e compartilhado pode configurar em ação formativa e, por conseguinte, em desenvolvimento profissional docente (Santos, 2013).

Rivas, Conte e Aguilar (2007) apontam a IES como espaço adequado para fornecer formação continuada ao seu corpo docente, pois este ambiente pode ser interpretado como um “terreno fértil” à qualificação não somente daqueles que nela estudam (os alunos), mas também para os que nela ensinam (os professores).

A fim de proporcionar esses espaços formativos, a formação do professor universitário para a docência tem sido objeto de iniciativas isoladas, em sua maior parte, gestadas e realizadas em âmbito institucional, geralmente de caráter pontual. Algumas instituições universitárias oferecem cursos de Metodologia do Ensino Superior e Didática do Ensino Superior, os quais incluem disciplinas como Psicologia da Aprendizagem, Planejamento de Ensino, Didática e Metodologia de Ensino (Gil, 2006).

Tais propostas podem ser entendidas como momentos de compartilhamento de conhecimento, percorrido por Bolzan (2006) como as trocas realizadas entre os pares e o aprofundamento dos temas trabalhados coletivamente, auxiliando na autonomia dos professores e os permitindo rever suas próprias práticas e resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais.

Autoformação

Estudos apontam que outra fonte de desenvolvimento das competências docentes vem estruturando a prática docente: a busca do conhecimento a partir do interesse próprio, a chamada autoformação, que é considerada como um espaço de investimento do próprio sujeito em si mesmo e na sua formação, a partir do momento em que o mesmo toma consciência das suas necessidades e dificuldades, transformando-as em possibilidades de autoformação.

Teixeira, Silva e Lima (2010), com o propósito de investigar o desenvolvimento pessoal-profissional docente sob a ótica da (auto) formação, ratificam por meio de seus resultados a autoformação como alternativa potencializadora de um desenvolvimento profissional promissor, considerando a importância da mesma na construção de estratégias pedagógicas significativas à construção das aprendizagens pessoal-profissionais docentes.

O processo de autoformação é compreendido por Teixeira (2011) como uma prática exercida com o objetivo de analisar as vivências cotidianas e, a partir de um processo autorreflexivo, construir um estilo próprio de ser e de agir, em prol da transformação das experiências que dão sentido às atividades da prática docente.

Swain e Stout (2000), em um estudo realizado com recém-doutores em Contabilidade nos EUA, concluíram que a maioria das habilidades obtidas em sua formação foram desenvolvidas a partir dos esforços individuais, ao invés dos Programas de Pós-Graduação e das instituições de ensino nas quais atuam como docentes.

Slomski (2009) realizou um estudo com 184 professores atuantes em cursos de Ciências Contábeis no Brasil que, segundo as percepções obtidas, aponta que é a própria experiência na profissão, na sala de aula, na universidade e a experiência dos pares que vêm estruturando e dando sentido à prática pedagógica no ensino de contabilidade em Instituições de Ensino Superior.

Desenvolvimento de Hipóteses

Dentre as fontes de aquisição de conhecimentos didático-pedagógicos necessários ao bom desempenho das atividades relacionadas à docência, conforme apresentados na literatura, o presente estudo buscou estudar os Programas de Pós-Graduação, as Instituições de Ensino Superior e a autoformação, conforme sugerido por Swain e Stout (2000) em estudo no contexto internacional com recém-formados em programas de doutorado em Contabilidade, como espaços formativos importantes aos professores de Ciências Contábeis. Assim, formulou-se três hipóteses teóricas de pesquisa:

H1: a Pós-graduação é considerada espaço formativo pelos titulados mestres e/ou doutores em contabilidade que exercem a profissão docente.

H2: a Instituição de Ensino Superior é considerada como espaço formativo pelos titulados mestres e/ou doutores em contabilidade que exercem a profissão docente.

H3: a autoformação é considerada como espaço de formação pelos titulados mestres e/ou doutores em contabilidade que exercem a profissão docente.

A partir das hipóteses, busca-se ratificar a presença dos três espaços formativos por meio da identificação da relevância e da contribuição de cada um deles para a formação docente na percepção dos sujeitos da pesquisa, professores, mestres e doutores em Contabilidade, no contexto brasileiro.

Desenho de Pesquisa

Com o objetivo de analisar como os docentes percebem os Programas de Pós-Graduação, as IES (como espaço laboral) e o esforço próprio como espaços formativos para o exercício da docência, foram coletados dados por meio de um questionário on-line, desenvolvido por Swain e Stout (2000), e que foi disponibilizado aos respondentes por meio da plataforma Google Docs.

O questionário foi organizado em duas partes e se encontra descrito no Anexo 1 (

Questão	Descrição	Competência	Espaço Formativo
Q1	Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pelo seu programa de pós-graduação? (Responda de acordo com a sua maior titulação em contabilidade)		Pós-graduação
Q2	Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pela instituição de ensino na qual trabalha como professor, atualmente?	Organizar o currículo e planejar a ação educativa	IES
Q3	Quanta formação nessa competência didático-pedagógica você buscou pessoalmente (leitura, pesquisas, discussões, etc.)?		Autoformação
Q4	Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pelo seu programa de pós-graduação? (Responda de acordo com a sua maior titulação em contabilidade)		Pós-graduação
Q5	Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pela instituição de ensino na qual trabalha como professor, atualmente?	Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares	IES
Q6	Quanta formação nessa competência didático-pedagógica você buscou pessoalmente (leitura, pesquisas, discussões, etc.)?		Autoformação
Q7	Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pelo seu programa de pós-graduação? (Responda de acordo com a sua maior titulação em contabilidade)		Pós-graduação
Q8	Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pela instituição de ensino na qual trabalha como professor, atualmente?	Comunicar o conteúdo	IES
Q9	Quanta formação nessa competência didático-pedagógica você buscou pessoalmente (leitura, pesquisas, discussões, etc.)?		Autoformação
Q10	Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pelo seu programa de pós-graduação? (Responda de acordo com a sua maior titulação em contabilidade)		Pós-graduação
Q11	Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pela instituição de ensino na qual trabalha como professor, atualmente?	Dominar métodos de ensino	IES
Q12	Quanta formação nessa competência didático-pedagógica você buscou pessoalmente (leitura, pesquisas, discussões, etc.)?		Autoformação
Q13	Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pelo seu programa de pós-graduação? (Responda de acordo com a sua maior titulação em contabilidade)		Pós-graduação
Q14	Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pela instituição de ensino na qual trabalha como professor, atualmente?	Avaliar a aprendizagem	IES
Q15	Quanta formação nessa competência didático-pedagógica você buscou pessoalmente (leitura, pesquisas, discussões, etc.)?		Autoformação
Q16	Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pelo seu programa de pós-graduação? (Responda de acordo com a sua maior titulação em contabilidade)		Pós-graduação
Q17	Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pela instituição de ensino na qual trabalha como professor, atualmente?	Orientar e aconselhar os alunos	IES
Q18	Quanta formação nessa competência didático-pedagógica você buscou pessoalmente (leitura, pesquisas, discussões, etc.)?		Autoformação

A primeira etapa foi voltada à identificação dos respondentes e abrangeu tópicos como: idade, gênero, se leciona em alguma IES e,

em caso positivo, o tipo de instituição de ensino em que trabalha, e o tempo de carreira docente. A segunda parte do questionário foi composta por 18 questões – três questões a respeito dos espaços formativos para cada uma das seis competências propostas por Swain e Stout (2000) como importantes na formação para a docência, são elas: organizar o currículo e planejar a ação educativa; selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; comunicar o conteúdo; dominar métodos de ensino; avaliar a aprendizagem; e orientar e aconselhar os alunos.

O instrumento de coleta de dados foi respondido pelos sujeitos da pesquisa por meio do seu nível de concordância em uma escala likert de cinco pontos, sendo 1 (um) o nível mais baixo – discordo plenamente – e 5 (cinco) o mais alto – concordo plenamente. O instrumento original desenvolvido por Swain e Stout (2000) é composto por 30 afirmativas, entretanto, doze delas não tratam dos espaços formativos - objeto de análise do presente estudo- e, portanto, foram excluídas.

A amostra deste estudo consistiu em professores que atuam no ensino de contabilidade e possuem o título de mestre/doutor proveniente de um Programa de Pós-Graduação na modalidade acadêmica. Foram excluídos da amostra os mestrados profissionais, devido ao seu objetivo de formar profissionais voltados para o mercado de trabalho, ao contrário dos mestrados acadêmicos, que visam a formação de docentes e pesquisadores.

Para a identificação da amostra, foram utilizados os dados disponibilizados pela CAPES, por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão - e-SIC (e-SIC, 2018), no qual foram identificados 2.451 mestres e 274 doutores, perfazendo um total de 2.725 titulados no período de 2004 a 2016. No entanto, ressalta-se que, o critério decisivo na composição da amostra diz respeito aos titulados mestres e/ou doutores em contabilidade que exercem a profissão docente. O período de análise se encerra em 2016, pois corresponde à última avaliação quadrienal disponibilizada pela CAPES (2013-2016).

O período de coleta e análise dos dados (2004 a 2016) baseou-se nas mudanças que vêm ocorrendo na contabilidade com a convergência das normas e com o projeto de currículo para os cursos de Ciências Contábeis, desenvolvido pelo grupo de trabalho *Intergovernmental Working Group of Experts on International Standards of Accounting and Reporting* (ISAR), o qual apresenta os principais conhecimentos que um contador deve dominar para poder atuar em todo o mundo e desenvolver um trabalho de qualidade. Entende-se que há uma mudança no perfil profissional do contador e, para tanto, torna-se necessário que os professores dos cursos de Ciências Contábeis estejam aptos a corresponder à formação deste profissional, a partir de uma formação com características distintas daquela recebida em períodos anteriores.

O contato inicial com os sujeitos da pesquisa foi realizado com o intuito de convidá-los a participar deste estudo por meio do preenchimento do questionário enviado eletronicamente, em momento posterior. Em seguida, foi enviado um e-mail contendo o link do questionário online, o qual foi disponibilizado no Google drive, plataforma de armazenamento e sincronização de arquivos em nuvem.

A amostra do estudo foi composta por mestres e doutores titulados nos cursos de pós-graduação em contabilidade, totalizando 512 respondentes. Entretanto, foram excluídos os respondentes que não lecionavam na época da coleta de dados e os que não responderam todas as questões solicitadas no questionário, totalizando, assim, 422 questionários válidos – cerca de 82% dos respondentes.

A análise dos dados foi realizada por meio da estatística descritiva e da técnica estatística de Análise Fatorial (AF). A AF “é uma técnica multivariada de interdependência que busca sintetizar as relações observadas entre um conjunto de variáveis inter-relacionadas, buscando identificar fatores comuns” (Fávero, Belfiore, Silva & Chan, 2009, p.235), permitindo, assim, uma simplificação ou redução de um número grande de dados. Essa técnica foi utilizada com o intuito de agrupar as respostas em diferentes fatores e, então, ratificar a presença dos três espaços formativos a partir das respostas, identificando a relevância de cada um deles para a formação docente.

Resultados e Discussões

Perfil dos respondentes

Inicialmente, a fim de se traçar o perfil dos respondentes, foram levantados dados sobre o gênero, a idade, a titulação, o tipo de IES onde leciona e, por fim, o tempo de docência, conforme demonstrado na Tabela 1. Destaca-se que, no quesito “titulação”, foram computados os sujeitos que possuem mestrado e/ou doutorado em Contabilidade e, dessa forma, pode-se ter respondentes com mestrado e doutorado na área.

Tabela 1.
Perfil dos Respondentes.

Variável	Possibilidade de Resposta	Fi	Fi (%)
Gênero	Feminino	160	37,9%
	Masculino	262	62,1%
Idade	20 a 30 anos	68	16,11%
	31 a 40 anos	174	41,23%
	41 a 50 anos	121	28,67%
	51 a 60 anos	52	12,32%
	Acima de 60 anos	7	1,67%
Titulação	Mestrado em Contabilidade	405	78,19%
	Doutorado em Contabilidade	113	21,81%
	Pública	216	51,18%
Tipo de IES em que atua	Privada	205	48,58%
	Não especificou	1	0,24%
Tempo de docência	1 a 3 anos	76	18,00%
	4 a 6 anos	102	24,17%
	7 a 35 anos	242	57,35%
	Mais de 35 anos	1	0,24%
	Não especificou	1	0,24%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apresentados indicam que, quanto à titulação dos respondentes, 78,19% são mestres e 21,81% são doutores, em contabilidade. Ainda, verificou-se que, dentre os 422 respondentes, 62,1% eram do gênero masculino e 37,9% do gênero feminino. Dado que todos os participantes lecionavam, foi questionado o tipo de instituição que atuavam (pública ou privada) e, no caso de atuarem em mais de uma, foi solicitado que considerassem a de maior carga horária. Cerca de 51,18% responderam que atuam em instituições públicas, 48,58% em instituições privadas e 0,24% não especificaram, mostrando que a amostra apresenta uma segregação bastante homogênea nesse quesito. Questionados sobre o tempo de docência, 57,35% indicaram ter entre 7 e 35 anos de atuação na docência, ou seja, já passaram da entrada na carreira, mas ainda não começaram o desinvestimento nela (Huberman, 2000).

Assim, de forma geral, a amostra é composta principalmente por homens de 31 a 40 anos, com título de mestre, que atuam em instituições públicas e privadas e possuem entre 7 e 35 anos de docência.

Análise descritiva

A segunda parte do questionário foi composta por 18 afirmações a respeito dos espaços formativos e os respondentes precisavam classificá-las com base em uma escala likert de cinco pontos, sendo que “1” correspondia a “discordo plenamente” e “5” a “concordo plenamente”. Ressalta-se que a descrição de cada questão está apresentada no Anexo 1

Quantidade	Descrição	Competência	Espécie	Fundamentação
Q1	Questão de formação sem competência didático-pedagógica na proposição de um subtema, pela atribuição de metas ao estudante, pela utilização de uma estratégia de ensino inadequada e pela ausência de avaliação		Pes. pedagógica	
Q2	Questão de formação sem competência didático-pedagógica na proposição de metas ao subtema, pela atribuição de metas ao subtema como professor, atalando		ES	
Q3	Questão formação sem competência didático-pedagógica nos traços persistentes (contorno, progressão, desenvolvimento, etc.)		Autodidática	
Q4	Questão de formação sem competência didático-pedagógica na proposição de metas ao subtema, pela atribuição de metas ao subtema, pelo uso de uma estratégia de ensino inadequada		Pes. pedagógica	
Q5	Questão formação sem competência didático-pedagógica nos traços persistentes (contorno, progressão, desenvolvimento, etc.)		Autodidática	
Q6	Questão de formação sem competência didático-pedagógica na proposição de metas ao subtema, pela atribuição de metas ao subtema, pelo uso de uma estratégia de ensino inadequada		Pes. pedagógica	
Q7	Questão de formação sem competência didático-pedagógica na proposição de metas ao subtema, pela atribuição de metas ao subtema, pelo uso de uma estratégia de ensino inadequada		ES	Seleção + progressão + desenvolvimento
Q8	Questão formação sem competência didático-pedagógica nos traços persistentes (contorno, progressão, desenvolvimento, etc.)		Autodidática	
Q9	Questão de formação sem competência didático-pedagógica na proposição de metas ao subtema, pela atribuição de metas ao subtema, pelo uso de uma estratégia de ensino inadequada		Pes. pedagógica	
Q10	Questão de formação sem competência didático-pedagógica na proposição de metas ao subtema, pela atribuição de metas ao subtema, pelo uso de uma estratégia de ensino inadequada		ES	Compreensão + conteúdo
Q11	Questão de formação sem competência didático-pedagógica nos traços persistentes (contorno, progressão, desenvolvimento, etc.)		Autodidática	
Q12	Questão de formação sem competência didático-pedagógica na proposição de metas ao subtema, pela atribuição de metas ao subtema, pelo uso de uma estratégia de ensino inadequada		Pes. pedagógica	
Q13	Questão de formação sem competência didático-pedagógica na proposição de metas ao subtema, pela atribuição de metas ao subtema, pelo uso de uma estratégia de ensino inadequada		ES	Desenvolvimento + conteúdo
Q14	Questão de formação sem competência didático-pedagógica na proposição de metas ao subtema, pela atribuição de metas ao subtema, pelo uso de uma estratégia de ensino inadequada		ES	
Q15	Questão de formação sem competência didático-pedagógica nos traços persistentes (contorno, progressão, desenvolvimento, etc.)		Autodidática	
Q16	Questão de formação sem competência didático-pedagógica na proposição de metas ao subtema, pela atribuição de metas ao subtema, pelo uso de uma estratégia de ensino inadequada		Pes. pedagógica	
Q17	Questão de formação sem competência didático-pedagógica na proposição de metas ao subtema, pela atribuição de metas ao subtema, pelo uso de uma estratégia de ensino inadequada		ES	Conteúdo + conhecimento + atitudes
Q18	Questão formação sem competência didático-pedagógica nos traços persistentes (contorno, progressão, desenvolvimento, etc.)		Autodidática	

Tabela 2.
Estatística descritiva.

Questão	Média	Moda	Desvio Padrão
Q1	3,13	4,00	1,13
Q2	3,07	4,00	1,15
Q3	4,04	4,00	0,89
Q4	3,33	4,00	1,17
Q5	3,04	3,00	1,14
Q6	4,17	4,00	0,81
Q7	3,54	4,00	1,11
Q8	3,15	4,00	1,14
Q9	4,19	4,00	0,75
Q10	3,17	4,00	1,20
Q11	2,93	3,00	1,22
Q12	3,87	4,00	0,90
Q13	3,16	3,00	1,18
Q14	3,09	3,00	1,19
Q15	3,85	4,00	0,89
Q16	3,07	4,00	1,25
Q17	2,92	3,00	1,21

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base na Tabela 2, percebe-se que as questões que obtiveram as maiores médias foram “Q6”, que diz respeito à competência “seleção e preparação de conteúdos disciplinares”, cuja formação foi adquirida por interesse próprio, e “Q9”, que diz respeito ao desenvolvimento da competência “comunicar o conteúdo” obtida por conta própria. Percebe-se, ainda, que as médias mais altas estão relacionadas ao desenvolvimento das competências por interesse próprio – questões 9, 6, 3, 12 e 15, respectivamente.

Segundo Sant’anna, Enricone, André e Turra (1995), o tratamento dispensado pelo mestre ao conteúdo é um dos mais evidentes indicadores do seu grau de atualização, criatividade, iniciativa e sistematização.

Comunicar o conteúdo é uma das competências mais bem avaliadas pelos alunos como necessária ao bom professor (Catapan, Colauto & Sillas, 2012; Vasconcelos, 2010; Miranda, Casa Nova & Cornacchione Jr., 2012; Nogueira, Casa Nova & Carvalho, 2012). No entanto, o estudo acrescenta como um elemento importante o fato de essa competência ser mais bem trabalhada na autoformação docente e não no Programa de Pós-Graduação e na IES, conforme a percepção dos respondentes.

A análise da moda demonstra que, de forma geral, os respondentes concordam que os três espaços formativos proporcionam formação para docência nas seis competências propostas, uma vez que a maioria das questões apresentou moda 3 e 4. A Tabela 3 demonstra que em nenhuma questão houve concordância total pela maior parte dos respondentes, por meio da análise da distribuição de frequências.

Tabela 3.
Distribuição de frequência (%) das questões

	1	2	3	4	5	Total
Q1	8,53%	21,56%	28,91%	30,09%	10,90%	100%
Q2	10,19%	22,51%	27,01%	30,33%	9,95%	100%
Q3	1,42%	4,03%	16,82%	44,55%	33,18%	100%
Q4	8,06%	17,06%	24,41%	34,60%	15,88%	100%
Q5	10,66%	21,33%	30,57%	28,20%	9,24%	100%
Q6	0,71%	3,08%	12,32%	46,45%	37,44%	100%
Q7	6,16%	11,37%	23,46%	40,05%	18,96%	100%
Q8	10,19%	17,30%	30,57%	31,04%	10,90%	100%
Q9	0,47%	1,18%	14,22%	47,16%	36,97%	100%
Q10	11,37%	17,54%	26,78%	31,28%	13,03%	100%
Q11	16,59%	18,72%	29,15%	26,07%	9,48%	100%
Q12	0,71%	6,16%	25,59%	40,76%	26,78%	100%
Q13	12,09%	14,22%	31,75%	29,38%	12,56%	100%
Q14	12,09%	17,54%	32,70%	24,88%	12,80%	100%
Q15	1,42%	6,64%	19,67%	50,00%	22,27%	100%
Q16	14,03%	16,82%	27,01%	28,00%	13,88%	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio desse resultado, pode-se inferir que, em alguns aspectos, a formação proporcionada pelos Programas de Pós-Graduação e pelas IES ainda não é totalmente satisfatória, uma vez que o item mais elevado na escala – concordo plenamente – não predominou dentro da escala das 18 questões propostas no questionário, sendo mais elevado nas questões referentes à formação adquirida por meio da busca do próprio docente.

O resultado corrobora o estudo desenvolvido por Slomski (2009), no qual se demonstrou que, segundo a percepção de 184 professores atuantes em diversas IES no Brasil, sujeitos do estudo, em vista das limitações no que tange à formação profissional para o magistério, era a própria experiência na profissão, na sala de aula, na universidade e a experiência dos pares que vinham estruturando e dando sentido à prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis.

A análise do desvio padrão mostra que o item com menor dispersão foi a “Q9”, que se refere à competência “Comunicação do conteúdo”, adquirida por interesse próprio. Esse resultado demonstra que as respostas dos participantes, nesse quesito, concentraram-se, em sua grande maioria, em torno da média (4,19), o que demonstra a concordância dos respondentes de que essa competência é, em grande parte, desenvolvida por meio da busca do próprio aperfeiçoamento.

Em contrapartida, o item com maior dispersão foi a “Q16”, que diz respeito ao desenvolvimento da competência “orientar e aconselhar os alunos” no programa de pós-graduação. Esse resultado demonstra haver divergência na percepção dos respondentes, o que pode ser explicado por haver poucas iniciativas nesse espaço formativo na formação de orientadores. Estudos apontam que a função de orientador é exercida sem haver preparo e educação formal para exercer tal papel, baseando-

se em sua própria experiência como orientado para atuar (Leite Filho & Martins, 2006; Todd, Smith & Bannister, 2006), perpetuando, dessa forma, na formação de seus orientados.

Análise fatorial

Antes de realizar a análise fatorial das variáveis, foi avaliada a consistência interna dos dados por meio do *Alpha de Cronbach*, considerado o teste mais popular e o mais utilizado pelos pesquisadores (Pasquali, 2003; Yu, 2001). No estudo foi encontrado um coeficiente de 0.9164, atestando uma ótima validade interna dos dados, visto que quanto mais perto de 1, melhor para o modelo.

Para analisar a adequação da amostra e verificar a adequação da análise fatorial foram conduzidos os testes de Esfericidade de Bartlett e Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (Fávero et al., 2009). Os resultados de ambos os testes estão apresentados na Tabela 4.

Tabela 4.
Teste de Esfericidade de Bartlett e KMO.

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	0,9022
Approx. Chi-Square	5124.65
Bartlett's Test of Sphericity	df
	153
	Sig.
	0,000

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo Fávero et al. (2009), se a hipótese nula do teste de esfericidade for rejeitada, isso indica que há correlação entre os dados e que, portanto, o uso da análise fatorial é indicado. Os autores afirmam, ainda, que o teste de KMO varia entre 0 e 1 e que quanto mais alto for o resultado, melhor será a adequação da amostra para a aplicação da análise fatorial. Os resultados mostrados na Tabela 4 indicam que a hipótese nula do teste de esfericidade pode ser rejeitada, validando o uso da análise fatorial, e que o teste de KMO apresenta valor de 0,9022, sustentando uma adequação muito boa da amostra para a aplicação da técnica.

A partir da análise fatorial da amostra, foi possível identificar três fatores, considerando-se o método de autovalor > 1 e o método do scree plot, conforme demonstrado na Tabela 5. Por meio da análise da Tabela 5, é possível verificar o potencial de explicação de cada fator referente à variabilidade dos dados analisados. A coluna de variância explicada demonstra o poder explicativo dos fatores encontrados, em ordem crescente, e como cada fator pode contribuir para adicionar capacidade explicativa à variabilidade dos dados.

A variância total explicada pelo modelo foi de 99,06%, mostrando um alto poder cumulativo de explicação por meio dos três fatores identificados e sugerindo que qualquer outro fator que fosse adicionado ao modelo não teria impacto relevante na explicação e na análise dos

resultados. Assim, os fatores 1, 2 e 3 foram suficientes para explicar os resultados observados.

Tabela 5.
Variância total explicada pela Análise Fatorial.

Fator	Autovalor	Variância explicada	Variância acumulada
1	7.15	64,70 %	64,70%
2	2.25	20,43%	85,13%
3	1.55	13,87%	99,00%

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 6, estão demonstrados os fatores e as suas correspondentes cargas fatoriais, com base no método de rotação Varimax padronizado. Essa análise é utilizada para verificar quais são os componentes (questões) que mais influenciaram a composição de cada um dos fatores e, assim, determinar o conteúdo informativo abrangido por cada um deles. É importante ressaltar que, dado que o tamanho da amostra utilizada nesse estudo é maior do que 350 observações (questionários respondidos), as cargas fatoriais acima de 0,3 foram consideradas relevantes para o modelo, a um nível de significância estatística de 5% (Fávero, et al., 2009). Assim, as questões que apresentaram uma carga fatorial maior do que 0,3 compuseram o conteúdo informacional dos fatores encontrados.

Tabela 6.
Análise fatorial

Questões	Fator 1	Fator 2	Fator 3
Q2	0,4160		
Q5	0,4170		
Q8	0,4108		
Q11	0,4288		
Q14	0,3933		
Q17	0,3404		
Q1		0,4198	
Q4		0,4350	
Q7		0,4227	
Q10		0,4294	
Q13		0,3952	
Q16		0,3267	
Q3			0,4228
Q6			0,4297
Q9			0,4230
Q12			0,4255
Q15			0,4072
Q18			0,3264

Fonte: Dados da pesquisa.

A fim de identificar e nomear os três fatores encontrados, verificou-se que o Fator 1 explicou 64,70% e agrupou as questões relacionadas à Instituição de Ensino na qual o respondente trabalha como professor.

O Fator 2 explicou, adicionalmente, 20,43% e agrupou as questões que dizem respeito à formação recebida nos Programas de Pós-graduação. Por fim, o Fator 3 explicou, adicionalmente, 13,93% e agrupou as questões relacionadas à obtenção de formação para a docência a partir da busca pessoal (própria). Logo, observou-se que o agrupamento das competências em fatores foi coerente com a identificação dos espaços formativos da docência em três grupos, conforme proposto pelas hipóteses de pesquisa deste estudo. A partir desses resultados, foi possível, então, interpretar o primeiro fator como sendo a “IES”, o segundo fator como o “Programa de Pós-graduação” e o terceiro fator como a caracterização da “Autoformação”. A identificação desses três fatores corrobora a presença e a relevância dos três espaços formativos propostos pela literatura para a realidade da formação do corpo docente no contexto brasileiro, validando, assim, as hipóteses H1, H2 e H3 do presente trabalho.

Assim, apesar de contribuírem de maneiras diferentes para o processo de formação do docente, conforme demonstrado na análise descritiva realizada anteriormente, todos os três fatores (espaços formativos) se confirmaram relevantes para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da profissão do docente no contexto analisado.

Ainda, com base na análise fatorial, foi possível verificar a questão que apresentou maior peso dentro da composição de cada fator, ou seja, identificar qual é a competência que apresentou maior relevância e mais contribuiu para a formação de cada fator.

Na composição do Fator 1, representado pela IES na qual o docente trabalha, a questão que teve maior peso foi a “Q11”, que trata da competência de dominar os métodos de ensino. Isso significa que a formação proporcionada pela IES, na percepção dos respondentes, tem maior ênfase em propiciar o domínio dos métodos de ensino aos docentes, contribuindo nesse sentido para a sua formação. Esse fator foi o que apresentou maior variância explicada e, portanto, mostrou-se importante para a exploração do processo de desenvolvimento das competências do docente.

Já no Fator 2, que trata da formação recebida nos Programas de Pós-graduação, a questão que mais se destacou foi a “Q4”, relacionada à competência de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares. Da mesma forma ocorreu com a composição do Fator 3, relacionado à autoformação, que teve o seu maior peso na questão “Q6”, que também trata da competência de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares por parte do docente. Isso se justifica na medida em que, na percepção dos respondentes, essa seria a principal competência desenvolvida, tanto nos Programas de Pós-graduação, quanto na própria autoformação, durante a carreira de docência. Portanto, entender e dominar os conteúdos disciplinares seria a principal atividade na preparação para o exercício da docência. Ambos os fatores 2 e 3 adicionaram conteúdos explicativos relevantes para a variabilidade dos dados, após a identificação do fator 1.

Nessa perspectiva, esse trabalho corrobora a existência dos três espaços formativos sugeridos pela literatura (Bergner, Lin & Tepalagui, 2015;

Vasconcelos, 2010; Rivas, Conte & Aguilar, 2007; Teixeira, Silva & Lima, 2010, Swain & Stout, 2000, Slomski, 2009), que se materializaram em três fatores distintos, com base na percepção dos respondentes. Desta forma, por mais que muitos estudos apontem a falta de preparação didático-pedagógica para o exercício da docência, esse trabalho infere que os docentes de contabilidade reconhecem os Programas de Pós-Graduação, bem como as IES e o esforço próprio como espaços importantes nessa formação, sendo que cada um contribui com algum tipo de competência que é desenvolvida pelo docente ao longo da sua formação. Entretanto, a autoformação ainda teve maior ênfase na percepção dos respondentes, sendo elencada como o espaço formativo mais relevante no desenvolvimento das competências dos docentes, corroborando o estudo desenvolvido por Slomski et al. (2013).

Considerações finais

O estudo teve como objetivo analisar como os professores de contabilidade percebem os espaços de formação para a docência, a partir da análise de seis competências didático-pedagógicas sugeridas na formação dos futuros professores da área de contabilidade com base no estudo de Swain e Stout (2000). No tocante desenvolvimento das competências, as maiores médias foram relacionadas ao desenvolvimento das competências por conta própria, seguido pelas competências desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação e, por fim, as desenvolvidas no local de atuação do docente.

Complementando o resultado, observou-se que, por meio da análise fatorial, identificou-se três fatores associados à percepção dos docentes frente aos locais de formação. O fator pertinente à IES, local de atuação do docente, foi o que apresentou maior porcentagem da variância explicada, indicando a importância deste para o desenvolvimento das competências do docente. Este resultado vai ao encontro do que Rivas, Conte e Aguilar (2007), que apontam a respeito da IES ser o espaço formativo adequado para propiciar a formação continuada ao seu corpo docente. Ainda, os resultados corroboram as iniciativas que algumas universidades possuem, como: criação de Cursos de Metodologia do Ensino Superior e Didática do Ensino Superior e Especialização em Pedagogia Universitária (Gil, 2006; Baqueiro, 2007).

Desse modo, esse estudo contribui com a literatura sob, pelo menos, duas perspectivas: primeiramente, os achados da pesquisa demonstram a importância dos três espaços formativos, propostos por Swain e Stout (2000), para a formação do docente no contexto brasileiro, são eles: Instituição de Ensino Superior, Programa de Pós-graduação e Autoformação. Em segundo lugar, destaca-se a relevância da autoformação para o desenvolvimento da carreira dos docentes brasileiros e, também, o potencial para a ampliação e o aperfeiçoamento de ações formativas das Instituições de Ensino Superior, em específico, por serem um espaço rico para o desenvolvimento do profissional docente, e por ter sido considerado o espaço formativo que menos contribui para o

desenvolvimento da formação para a docência, segundo a percepção média dos respondentes.

Como limitação dos resultados obtidos, ressalta-se a impossibilidade de generalização dos resultados, devido à metodologia utilizada, e a restrição da análise apenas a três espaços formativos. Assim, como direcionamento para pesquisas futuras, sugere-se a expansão do artigo para agregar outros espaços formativos (como formação proporcionada pela história de vida, na família e experiências escolares; estágio de docência), que também sejam fontes de aquisição de conhecimento para o profissional docente.

Referências

- Almeida, M. I. D., & Pimenta, S. G. (2014). Pedagogia universitária: valorizando o ensino ea docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 7-31. <https://doi.org/10.21814/rpe.6243>
- Andere, M. A., & Araujo, A. M. P. D. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 19(48), 91-102. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772008000300008>
- Baqueiro, J. (2007). O docente do ensino superior: formação, desafios e perspectivas. *IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores*, p. 12-19.
- Bergner, J., Lin, L., & Tepalagui, N. K. (2015). Teacher Training for Ph. D. Students: Recommendations for Content and Delivery. *e-Journal of Business Education and Scholarship of Teaching*, 9(1), 61-69.
- Bolzan, D. P. V. Verbetes: conhecimento compartilhado e conhecimento pedagógico compartilhado. In: Morosini, M. (Ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária. Glossário*. Brasília: INEP, 2006. p. 378. v. 2.
- Brightman, H. J. (2009). The need for teaching doctoral students how to teach. *International Journal of Doctoral Studies*, 4(1), 1-11. <https://doi.org/10.28945/42>
- Brightman, H. J., & Nargundkar, S. (2013). Implementing comprehensive teacher training in business doctoral programs. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 11(4), 297-304. <https://doi.org/10.1111/dsji.12013>
- Bui, B., & Porter, B. (2010). The expectation-performance gap in accounting education: An exploratory study. *Accounting Education: an international journal*, 19(1-2), 23-50. <https://doi.org/10.1080/09639280902875556>
- Catapan, A., Colauto, R. D., & Sillas, E. P. (2012). Percepção dos discentes sobre os docentes exemplares de contabilidade em IES públicas e privadas. *Revista de Informação Contábil*, 6(2), 63-82.
- Comunelo, A. L., Espejo, M. M. D. S. B., Voese, S. B., & Lima, E. M. (2012). Programas de pós-graduação Stricto Sensu em contabilidade: sua contribuição na formação de professores e pesquisadores. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 31(1), 7-26. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v31i1.13375>
- Fávero, L. P., Belfiore, P., Silva, F. D., & Chan, B. L. (2009). *Análise de dados: Modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro, Elsevier, 646 p.

- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto, Portugal, Porto Editora, 272 p.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J., Malo, A., & Simard, D. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, UNIJUI, 480 p.
- Gil, A. C. (2006). *Didática do ensino superior*. São Paulo, Atlas, 283 p.
- Gradwohl, R. F., Lopes, F. F. P., & Costa, F. J. D. (2009, Julho). O perfil do bom professor de contabilidade: uma análise a partir da perspectiva de alunos de cursos de graduação. *9º Congresso USP de Contabilidade*, p. 1-16.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vida de professores* (pp. 31-62). Porto: Porto.
- Laffin, M. (2005). *De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior da contabilidade*. Florianópolis, Imprensa Universitária.
- Laffin, M. (2008). A formação continuada do professor do ensino superior e a constituição do tornar-se professor. In S. Cassiani (Org.), *Lugares, sujeitos e conhecimentos: a prática docente universitária* (pp. 11-15). Florianópolis, Ed. UFSC.
- Laffin, M. (2012). Currículo e trabalho docente no curso de Ciências Contábeis. *Revista de Contabilidade da UFBA*, 6(3), 66-77.
- Lapini, V. (2012). *Panorama da formação do professor em Ciências Contábeis pelos cursos stricto sensu no Brasil* (Publicação No. 10.11606/D.96.2012.tde-04052012-135541) [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Leite Filho, G. A., & Martins, G. D. A. (2006). Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. *Revista de Administração de Empresas*, 46(SPE), 99-109. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902006000500008>
- Masetto, M. T. (2012). *Competência pedagógica do professor universitário*. Summus editorial, 208 p.
- Miranda, G. J. (2010). 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 (REPeC)*, 4(2), 81-98. <https://doi.org/10.17524/repec.v4i2.202>
- Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. D. C., & Cornacchione Júnior, E. B. (2012). Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 23(59), 142-153. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772012000200006>
- Miranda, G. J., Nova, S. P. D. C. C., & Junior, E. B. C. (2014). Una Aplicación de la Técnica Delphi en el Mapeado de las Dimensiones de las Cualificaciones Docentes en el Área Contable. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 8(2), 142-158. <https://doi.org/10.17524/repec.v8i2.1009>
- Mizukami, M. D. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo, EPU, 119 p.
- Nganga, C. S. N., Botinha, R. A., Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2016). Mestres e doutores em contabilidade no Brasil: uma análise dos componentes

- pedagógicos de sua formação inicial. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 83-99. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.005>
- Nogueira, D. R., Nova, S. P. D. C. C., & Carvalho, R. C. O. (2012). O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis. *Enfoque: reflexão contábil*, 31(3), 37-52. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v31i3.16895>
- Nossa, V. (1999). Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica. *Caderno de Estudos*, (21), 01-20. <https://doi.org/10.1590/S1413-92511999000200005>
- Oliveira, V. S. (2011). *Ser Bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária*. (Publicação No. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14358>) Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional UFRN.
- Pasquali, L. (2017). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Editora Vozes Limitada, 397 p.
- Rivas, N. P. P., & Casagrande, L. D. R. (2005). O desenvolvimento profissional e os novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a docência superior. *Reunião Anual da ANPEd*, 28.
- Rivas, N. P. P., Conte, K. D. M., & Aguilar, G. M. (2007). Novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a docência superior. *Anais. IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.
- Sant'Anna, F. M., Enricone, D., André, L., & Turra, C. M. (1995). Planejamento de ensino e avaliação. *Sagra/DC Luzzatto*, 304 p.
- Santos, E. G. (2013). *A dinâmica das ações extensionistas na formação continuada de professores municipais de Santa Maria/RS: a tessitura de processos formativos*. (Publicação No. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/3467>) [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Maria]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UFSM.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Slomski, V. G. (2008). Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis. In *Congresso USP de Controladoria e Contabilidade*.
- Slomski, V. G., Araújo, A. M. P. D., Guimarães, I. P., Gomes, S. M. D. S., & Silva, A. C. R. D. (2009). Saberes que fundamentam a prática pedagógica dos professores de ciências contábeis. *Revista Brasileira de Contabilidade*, 39(180): 119-140.
- Slomski, V. G., de Lames, E. R., Megliorini, E., & Lames, L. D. C. J. (2013). 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*, 9(4), 70-89. <https://doi.org/10.4270/ruc.2013431>
- Sundem, G. L. (1999). *The accounting education change commission: Its history and impact* (No. 15). Accounting Education Change Commission and American Accounting Association.

- Swain, M. R., & Stout, D. E. (2000). Survey evidence of teacher development based on AECC recommendations. *Journal of Accounting Education*, 18(2), 99-113. [https://doi.org/10.1016/S0748-5751\(00\)00013-0](https://doi.org/10.1016/S0748-5751(00)00013-0)
- Tardif, M. (2012). Saberes docentes e formação profissional. *Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes*, 328 p.
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & sociedade*, 21(73), 209-244. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>
- Teixeira, F. S. (2011). *Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Piauí].
- Teixeira, F. D. S., Silva, M. D. J. A., & Lima, M. D. G. (2010). O desenvolvimento docente na perspectiva da (auto) formação profissional. In *Anais Do VI Encontro De Pesquisa Em Educação. Terezina*.
- Todd, M. J., Smith, K., & Bannister, P. (2006). Supervising a social science undergraduate dissertation: staff experiences and perceptions. *Teaching in higher education*, 11(2), 161-173. <https://doi.org/10.1080/13562510500527693>
- Vasconcelos, A. F. (2010). Fatores que influenciam as competências em docentes de ciências contábeis. In *Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, 43-62.
- Yu, C. H. (2001, Abril). An introduction to computing and interpreting Cronbach Coefficient Alpha in SAS. In *Proceedings of 26th SAS User Group International Conference* (Vol. 2225, pp. 1-6). Cary, NC: SAS Institute Inc.

Anexo 1 - Quadro 1. Descrição do questionário aplicado.

Questão	Descrição	Competência	Espaço Formativo
Q1	Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pelo seu programa de pós-graduação? (Responda de acordo com a sua maior titulação em contabilidade)		Pós-graduação
Q2	Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pela instituição de ensino na qual trabalha como professor, atualmente?	Organizar o currículo e planejar a ação educativa	IES
Q3	Quanta formação nessa competência didático-pedagógica você buscou pessoalmente (leitura, pesquisas, discussões, etc.)?		Autoformação
Q4	Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pelo seu programa de pós-graduação? (Responda de acordo com a sua maior titulação em contabilidade)		Pós-graduação
Q5	Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pela instituição de ensino na qual trabalha como professor, atualmente?	Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares	IES
Q6	Quanta formação nessa competência didático-pedagógica você buscou pessoalmente (leitura, pesquisas, discussões, etc.)?		Autoformação
Q7	Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pelo seu programa de pós-graduação? (Responda de acordo com a sua maior titulação em contabilidade)		Pós-graduação
Q8	Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pela instituição de ensino na qual trabalha como professor, atualmente?	Comunicar o conteúdo	IES
Q9	Quanta formação nessa competência didático-pedagógica você buscou pessoalmente (leitura, pesquisas, discussões, etc.)?		Autoformação
Q10	Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pelo seu programa de pós-graduação? (Responda de acordo com a sua maior titulação em contabilidade)		Pós-graduação
Q11	Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pela instituição de ensino na qual trabalha como professor, atualmente?	Dominar métodos de ensino	IES
Q12	Quanta formação nessa competência didático-pedagógica você buscou pessoalmente (leitura, pesquisas, discussões, etc.)?		Autoformação
Q13	Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pelo seu programa de pós-graduação? (Responda de acordo com a sua maior titulação em contabilidade)		Pós-graduação
Q14	Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pela instituição de ensino na qual trabalha como professor, atualmente?	Avaliar a aprendizagem	IES
Q15	Quanta formação nessa competência didático-pedagógica você buscou pessoalmente (leitura, pesquisas, discussões, etc.)?		Autoformação
Q16	Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pelo seu programa de pós-graduação? (Responda de acordo com a sua maior titulação em contabilidade)		Pós-graduação
Q17	Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pela instituição de ensino na qual trabalha como professor, atualmente?	Orientar e aconselhar os alunos	IES
Q18	Quanta formação nessa competência didático-pedagógica você buscou pessoalmente (leitura, pesquisas, discussões, etc.)?		Autoformação

