

Problemas Percebidos no Exercício da Docência em Contabilidade*

Perceived Problems of Being an Accounting Teacher

Tamires Sousa Araújo

Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: tamiresousa124@hotmail.com

Francielly Dornelas Correia Lima

Graduanda, Faculdade de Ciências Contábeis, Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: franciellydornelas@hotmail.com

Ana Clara Lacerda de Oliveira

Graduanda, Faculdade de Ciências Contábeis, Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: anaclaracontabeis@hotmail.com

Gilberto José Miranda

Professor Doutor, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: gilbertojm@facic.ufu.br

Recebido em 06.12.2013 – Desk aceite em 03.01.2014 – 3ª versão aceita em 11.12.2014.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo mapear os principais problemas enfrentados pelos docentes de Contabilidade no ingresso na carreira e nas fases posteriores, assim, almeja responder à seguinte questão de pesquisa: quais são os problemas percebidos pelos docentes de Contabilidade no Brasil em cada fase do ciclo de vida profissional? O instrumento de coleta de dados foi construído a partir dos ciclos de vida propostos por Huberman (2000) e dos problemas levantados por Veenman (1984) e validados por uma comissão de especialistas (Técnica Delphi). A amostra foi composta por 574 professores brasileiros. Os resultados indicam que os principais problemas enfrentados pelos docentes foram: “falta de motivação dos alunos”; “heterogeneidade das classes”; “quantidade de trabalho administrativo”; “salas muito grandes”; e “falta de tempo”. Também foi verificado que os problemas tendem a ser os mesmos, em todas as fases do ciclo de vida. No entanto, esses problemas são mais intensos no ingresso na carreira, diminuindo sua importância em cada fase. Também foram encontradas diferenças entre os problemas enfrentados por docentes vinculados a instituições públicas e privadas. A grande quantidade de trabalho administrativo e a falta de orientação da instituição de Ensino Superior (IES) são problemas típicos de instituições públicas. O nível de titulação também é sensível ao tipo de problema enfrentado pelo docente. Ou seja, a falta de condições para se qualificar, a falta de orientações por parte das IES e o conhecimento das normas acadêmicas são problemas que afetam mais diretamente os docentes menos titulados, enquanto a falta de tempo e a grande quantidade de trabalho administrativo são problemas enfrentados com maior intensidade pelos docentes de maior titulação.

Palavras-chave: ensino superior, ciclo de vida, professores, ciências contábeis, Brasil.

ABSTRACT

This study aims to identify the primary problems faced by accounting professors both upon entry into the profession and during later phases. Thus, it seeks to answer the following research question: what are the problems perceived by accounting professors in Brazil during each phase of the professional life cycle? The data collection instrument was constructed based on the life cycles proposed by Huberman (2000) and the problems identified by Veenman (1984) and validated by a committee of experts. The sample consisted of 574 Brazilian professors. The results indicate that the main problems faced by professors were the following: “lack of student motivation”; “heterogeneous classes”; “amount of administrative work”; “very large class size”; and “lack of time”. It was also found that these problems tend to be the same during all phases of the professorial life cycle. However, these problems are more intense upon entry into the career; their importance decreases in each phase. It was also found that professors working for public versus private institutions confronted different problems. The large amount of administrative work and the lack of guidance by the higher education institution (HEI) are typical problems of public institutions. The degree level achieved by professors is also sensitive to the type of problems that they face. In other words, the lack of opportunities for additional training, the lack of HEI guidance, and the knowledge of academic standards are issues that most directly affect professors with lower professional degrees, whereas the lack of time and the large amount of administrative work are problems faced with greater intensity by professors with higher degrees.

Keywords: higher education, life cycle, professors, accounting, Brasil.

*Estudo apresentado no 37º Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ, setembro de 2013.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Superior no Brasil vem passando por grandes transformações nos últimos anos. Segundo dados do Censo Nacional da Educação Superior, o número de matrículas em 1962 era de 107.509 estudantes. Esse número saltou para 6.741.700 em 2011, ou seja, em 50 anos houve um crescimento de aproximadamente 62 vezes no número de alunos matriculados no Ensino Superior. Nesse mesmo período, a população brasileira não chegou a triplicar.

Ainda de acordo com o Censo Nacional da Educação, nessas cinco décadas, a iniciativa privada também vem ampliando sua participação no número total de matrículas. Em 2011, 72% das matrículas no Ensino Superior eram ofertadas pela iniciativa privada. Além disso, o ensino a distância também vem assumindo papel importante na oferta de vagas. Em 2011, aproximadamente 15% das matrículas consistiam na modalidade a distância. Em síntese, a expansão experimentada nas últimas cinco décadas, aliada aos processos de inclusão e cotas, possibilitou que a diversidade nos bancos escolares brasileiros fosse cada vez maior, em termos de classe social, etnia, gênero, idade, credo, estilos de aprendizagem etc. (Zabalza, 2007; Cunha & Pinto, 2009; Miranda, 2011).

Esse cenário de mudanças traz em seu bojo problemas a superar para a consolidação da Educação Superior no Brasil. Entre os principais desafios se destaca a formação de docentes para acolher os novos alunos, segundo suas distintas necessidades em termos de formação, uma vez que a diversidade discente é cada vez maior, demandando do professor habilidades para o devido tratamento às diferenças durante o processo de ensino e aprendizagem.

No estudo da formação do docente que atua nesse contexto, é importante conhecer as fases da vida profissional do professor. Nesse sentido, o estudo de Huberman (1989) se tornou um clássico na literatura educacional, ao mapear as fases da vida profissional do professor. Outro aspecto importante na formação docente é compreender quais são os principais problemas que afetam a docência. Nesse campo, outro clássico da literatura educacional que se destaca é o estudo de Veenman (1984), que mapeou os principais problemas enfrentados pelos professores identificados em pesquisas publicadas entre os anos 1960 e 1984, em vários países. Muito embora esses dois pesquisadores tenham se dedicado, com maior intensidade, ao ensino nos níveis fundamental e médio, seus achados podem fornecer importantes subsídios para o estudo da docência no Ensino Superior.

O curso de Ciências Contábeis vem recebendo, nos últimos anos, praticamente todos os reflexos das alterações ocorridas no ensino universitário, além de mudanças peculiares à profissão, como a adoção dos padrões internacionais de Contabilidade e a expansão da pós-graduação a partir de 1998, necessitando, portanto, de investigações que tragam luzes sobre como

aprimorar a formação docente e o ensino de Contabilidade.

Diante desse quadro, este estudo tem a seguinte questão de pesquisa: “quais são os principais problemas percebidos pelo docente de Contabilidade em sua atuação como professor no Brasil?”. Essa questão leva ao seguinte objetivo geral: mapear os principais problemas enfrentados pelos docentes durante o ingresso na carreira e as fases posteriores. Para o alcance desse propósito, têm-se os seguintes objetivos específicos: (i) evidenciar quais são os principais problemas apontados pelos professores componentes da amostra; (ii) identificar os problemas que mais os afligem ao longo das fases que compõem o ciclo de vida profissional; (iii) avaliar se existem diferenças significativas entre os problemas enfrentados pelos docentes de acordo com a dependência administrativa das instituições às quais estão vinculados (pública ou privada); e (iv) avaliar se o nível de titulação tem alguma influência na percepção dos problemas por parte dos docentes.

Para Veenman (1984), integrar a investigação existente sobre as preocupações dos professores ao longo do tempo com a pesquisa sobre os problemas percebidos pelos docentes, em suas diversas fases, poderá auxiliar os programas de formação de docentes quanto à escolha de conteúdos e estratégias mais adequados. No campo da Contabilidade, tais pesquisas ganham ainda mais relevância em função da escassez de estudos dessa natureza, pois nenhum estudo com recorte específico sobre ciclo de vida e problemas enfrentados pelos docentes de Contabilidade foi identificado na literatura consultada.

Além da falta de trabalhos sobre essa temática, conhecer os problemas enfrentados pelos profissionais que optam pela área acadêmica se torna importante, pois, a partir do conhecimento prévio de tais problemas, soluções para eles podem ser discutidas e viabilizadas. Destaca-se, também, ao identificar os referidos problemas, a possibilidade de buscar soluções para o aprimoramento do ensino na área de contabilidade, buscando atender às necessidades desse profissional ao longo da carreira.

Por fim, verifica-se que o ensino das distintas áreas do conhecimento requer estudos de natureza epistemológica distintas, conforme suas peculiaridades (Pierre, Wilson, Ravenscroft, & Rebele, 2009). Este estudo, que confronta as fases do ciclo de vida dos docentes com os problemas que se lhes apresentam durante essas fases, visa a aprimorar o ensino na área contábil, tendo em vista as divergências encontradas entre instituições (públicas e privadas), o nível de titulação docente, entre outras dificuldades enfrentadas pelos professores.

O trabalho contém, além desta introdução, uma discussão sobre o ciclo de vida do professor e a análise de estudos sobre os problemas percebidos pelos docentes em suas profissões, o método utilizado para a realização da pesquisa, os resultados alcançados e as considerações finais.

2 PLATAFORMA TEÓRICA

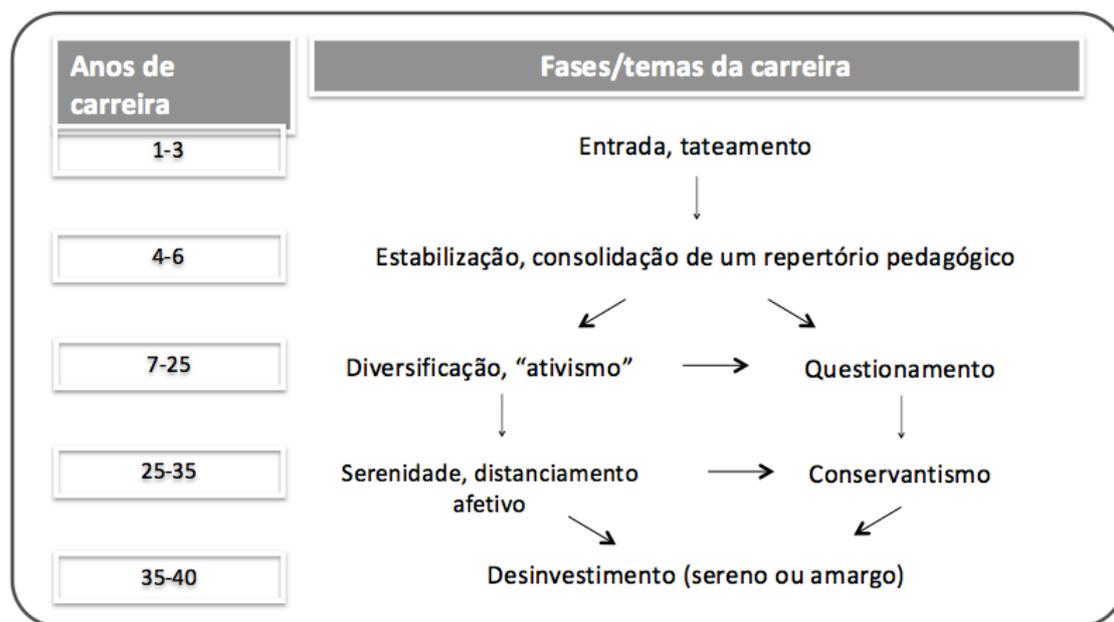
2.1 Ciclo de Vida Profissional.

O estudo da vida profissional de determinada área possibilita que se identifiquem quais são os caminhos percorridos, as possibilidades oferecidas pela profissão, suas dificuldades, potencialidades e oportunidades, pois o ciclo da vida humana reflete-se, significativamente, em cada passo dado pelo profissional. Na docência, esse tipo de estudo é fundamental para conhecer a carreira e buscar alternativas de aprimoramento do ensino e melhores condições de trabalho (Nóvoa, 1992).

O estudo realizado por Huberman (1989), na Suíça, tornou-se referência para estudiosos que procuram explorar diferentes aspectos sobre o tema ciclo de vida profissional dos

professores. O referido estudo foi realizado com 160 professores de ensino secundário e evidenciou as principais fases pelas quais os docentes passam ao longo de sua carreira profissional, mostrando-se útil para a compreensão das percepções que os professores têm ao longo de sua vida.

Para o autor, a carreira profissional do professor envolve várias fases, desde sua profissionalização, inserção no mercado de trabalho, estabilidade profissional e etapas posteriores. Huberman (2000, p. 38) afirma que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos”. Esse processo é composto por várias etapas, como demonstra a Figura 1.



Fonte: Adaptado de Huberman (2000, p. 47).

Figura 1 Fases do ciclo de vida do professor de Michel Huberman.

Para o autor, a entrada na carreira é o momento do entusiasmo, de conhecer a realidade da profissão e explorar o ambiente de trabalho. Isso implica uma fase de descobertas, sendo comum, também, que o profissional tenha um “choque” com a realidade. Para Huberman (2000), essa fase dura de 1 a 3 anos.

Em um segundo momento, o docente passa à fase de estabilização, que é a etapa de certificação de títulos, quando o profissional tem maior autonomia em suas decisões, com opiniões formadas e maiores responsabilidades. A estabilidade do docente seria seu amadurecimento na profissão. Para Huberman (2000, p. 40), “a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de ‘competência’ pedagógica crescente”. Essa fase compreende o período dos 4 aos 6 anos de profissão.

Após a etapa de estabilização, o professor começa a analisar todas as possibilidades de sua carreira, o que seria uma fase de experimentar. Os docentes iniciam formas alternativas, como diversificar o material utilizado em aula, os modelos para avaliar os discentes, além de demonstrar segurança para mudar o *layout* da sala etc. O profissional torna-se mais seguro acerca dos seus atos dentro e fora da sala de aula. Para Huberman (2000, p. 42), “os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas”. Essa fase é aquela que possui o maior tempo de duração, iniciando-se aos 7 anos de trabalho e estendendo-se até os 25 anos.

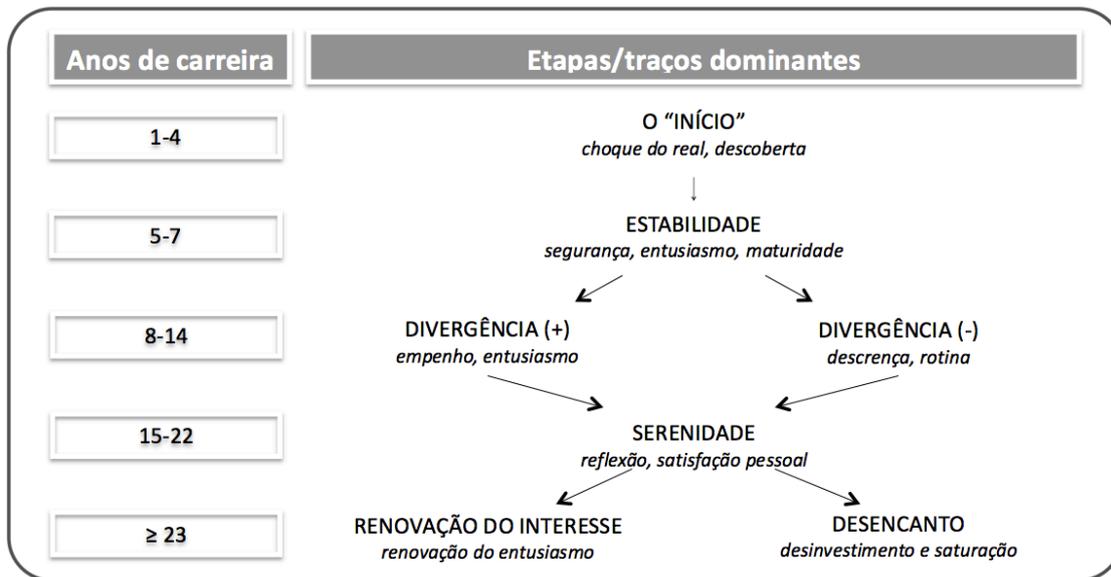
Essa fase pode, entretanto, adquirir outros contornos. Ao invés da estabilização, pode tornar-se a fase do questionamento, ou seja, o profissional pode começar a indagar sobre as alternativas que possui. Para Huberman (2000, p. 43), “trata-se de uma fase com múltiplas facetas, de tal modo que pretender fazer-lhe corresponder uma definição redutora se torna tarefa difícil, se não mesmo ilegítima”. Essa fase é, ainda, aquela em que o profissional faz uma análise de sua “vida”, das coisas que já realizou e quais ainda pretende realizar, sendo a incerteza sobre a escolha que foi feita anteriormente (em termos profissionais) constante em suas decisões. Ou seja, esse período pode ser marcado pela busca de promoção pessoal e desempenho de funções administrativas, pelo questionamento e diminuição dos compromissos acadêmicos.

A próxima fase vai depender do percurso feito pelo professor na fase anterior. Se o professor passou pela fase do “diversificar”, inicia-se o processo de serenidade e distanciamento afetivo. O professor começa a perceber que não tem o mesmo vigor de antes e que a distância entre ele, escola e alunos está crescendo gradativamente. O distanciamento entre professores mais velhos e alunos, muitas vezes, é gerado por eles fazerem parte de gerações diferentes e faixas etárias também diferentes, e é quando o diálogo se torna mais difícil (Huberman, 2000).

Por outro lado, se, na fase anterior, o professor passou pela fase do “questionar”, nesse momento, inicia-se a fase do conservadorismo, na qual são comuns as lamentações, nostalgia do passado e resistência a mudanças. Esse período dura dos 25 aos 35 anos de profissão.

A última fase descrita por Huberman (2000) é a do desinvestimento, quando o docente está no fim de sua vida profissional e surge o desinteresse por novos investimentos na carreira. Em síntese, trata-se de uma evolução das tendências anteriores, podendo ser uma fase serena ou amarga, conforme os percursos realizados anteriormente.

Após os estudos de Huberman (1989; 2000), o tema ganhou relevância na academia e outros estudiosos se dedicaram a explorá-lo (Gonçalves, 2009; Jesus & Santos, 2004; Veenman, 1984, entre outros). Para Gonçalves (2009), a carreira profissional docente é um trajeto relacional e contextual, empírico e formacional, no qual a pessoa-professor vai se desenvolvendo a partir de etapas ou fases com características próprias. Em seu trabalho, Gonçalves (2009) analisa os trajetos profissionais de 42 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do Conselho de Olhão, em Portugal, e elabora um “itinerário-tipo” de carreira, composto por cinco fases ou etapas, como ilustra a Figura 2.



Fonte: Adaptado de Gonçalves (2009, p. 438).

Figura 2 Fases do ciclo de vida do professor de José Alberto Gonçalves.

Para Gonçalves (2009), a primeira e segunda fases corroboraram as caracterizações expostas por Huberman (2000), ou seja, o ingresso na profissão e suas dificuldades iniciais, seguido do domínio das atividades docentes e estabilização na profissão. O tempo de duração de cada uma dessas duas fases também é semelhante ao proposto por Huberman (2000), 4 e 3 anos, respectivamente.

Já a terceira fase é caracterizada, segundo Gonçalves (2009), como uma fase de divergências, positiva ou negativa, ou seja, alguns professores poderão estar empenhados e entusiasmados, ao passo que outros poderão estar descrentes e cansados da rotina. Nos estudos de Gonçalves (2009), a terceira fase apresentou duração de apenas 6 anos, bem menor do que no estudo de Huberman (2000), em que essa fase dura até os 18 anos (Figura 1).

A quarta fase de Huberman (2000) pode assumir dois posicionamentos distintos: serenidade e distanciamento afetivo ou conservadorismo. Já em Gonçalves (2009), a quarta fase é de serenidade e reflexão.

A quinta fase é similar entre os dois autores, divide-se em renovação dos interesses e desencanto, para Gonçalves (2009), e sereno ou amargo, para Huberman (2000). Novamente, em Gonçalves (2009), o tempo de duração da quarta e da quinta fase é inferior ao apresentado por Huberman (2000).

Jesus e Santos (2004) se dedicaram a fazer uma retrospectiva crítica dos principais achados sobre o ciclo de vida docente. Os autores ressaltam que o início da carreira profissional é considerado, por quase todos os estudiosos, o mais pertinente e potencialmente problemático, levando-se em conta as implicações que o início da prática profissional têm para o futuro profissional do professor, em termos de percepção de autoeficácia e de identidade profissional. Nesse início de carreira também pode ocorrer o denominado “choque com a realidade”, que traduz o conceito entre o estereótipo idealizado da profissão docente, adquirido durante a formação inicial, e a realidade do trabalho cotidiano na sala de aula (Jesus & Santos, 2004).

Mesmo considerando o ingresso na profissão docente o período mais problemático e marcante no percurso profissional do professor, percebe-se que os professores podem ter maior ou menor motivação em diferentes períodos da carreira, podendo-se dizer que essa carreira pode enfrentar momentos de turbulência em diversas fases. Delgado, Fuentes, Quevedo, Salgado, Sánchez, Sanchez, Velasco, et al. (1993) destacam que a falta de formação prática e os excessivos conhecimentos teóricos fornecidos nas instituições de formação inicial de professores são fatores cruciais para o “choque com a realidade” ou para a falta de motivação do professor em início de carreira. Mesmo diante dessa afirmação, a maioria dos estudiosos da área defende que não é correto atribuir à formação inicial dos professores todos os problemas que eles enfrentam no início de sua carreira profissional. Segundo Jesus e Santos (2004), muitos profissionais não ficam desiludidos ou insatisfeitos no início da prática profissional, ao contrário, sentem-se entusiasmados e satisfeitos.

2.2 Problemas Percebidos pelos Professores na Carreira Docente.

Há vários estudos que tangenciam os problemas enfrentados pelos professores no percurso profissional (Huberman, 1989; Gonçalves, 2009; Jesus & Santos, 2004; Masetto, 2010; Krasilchik, 2008; Cunha, 2009). No entanto, Veenman (1984) traz uma abordagem especial, na medida em que procurou sintetizar os achados de várias pesquisas anteriores à sua, por isso, neste estudo, o foco recai sobre esse autor.

Veenman (1984) investigou 83 estudos realizados em diversos países, como Estados Unidos, Alemanha Ocidental, Reino Unido, Holanda, Austrália, Canadá, Áustria, Suíça e Finlândia. O autor pesquisou diversos aspectos, como localização geográfica, nível da escola, número de indivíduos e método de investigação. Para tanto, os autores dos estudos (Veenman, 1984) utilizaram questionários, nos quais os entrevistados eram solicitados a classificar em uma escala de pontos o grau do problema que estava sendo analisado. Para completar os dados, o autor fez entrevistas com parte da amostra.

Segundo Veenman (1984), os problemas são vistos como dificuldades que os professores encontram, principalmente no início efetivo de suas funções, de modo que as metas almejadas podem ser prejudicadas. Veenman (1984) cita alguns autores que já haviam discorrido sobre esse assunto, como, por exemplo, Ryan (1979), Müller-Fohrbrodt, Cloetta e Dann (1978), Taylor e Dale (1971), Lademann e Lietzke (1977). A maioria desses autores situa o início da carreira como a fase mais problemática, geralmente quando professores iniciantes são colocados para ministrar grande quantidade de aulas ou para ministrar aulas mais difíceis para turmas com maiores níveis de dificuldade, ou, ainda, quando são designados para ministrar disciplinas para as quais, além de não possuírem conhecimento suficiente, não são devidamente treinados.

Os 24 problemas mais críticos identificados na pesquisa de Veenman (1984) são apresentados na Figura 3. Os cinco problemas principais são discutidos na sequência.

Problemas apresentados por Simon Veenman			
1	Disciplina em sala de aula	13	Políticas escolares (regras)
2	Motivação dos alunos	14	Determinação do nível de aprendizagem dos alunos
3	Lidar com as diferenças individuais	15	Domínio sobre o conhecimento
4	Avaliação do trabalho dos alunos	16	Grande carga de trabalho
5	Relações com os pais	17	Relação com a diretoria
6	Organização dos trabalhos na classe	18	Estrutura escolar inadequada
7	Materiais insuficientes	19	Lidar com alunos lentos
8	Lidar com os problemas individuais dos alunos	20	Lidar com alunos diferentes (cultura)
9	Carga de ensino pesada, tempo insuficiente	21	O uso do material didático
10	Relações com os colegas	22	Falta de tempo livre
11	Planejamento das aulas	23	Orientação inadequada
12	Uso de métodos diferentes	24	Tamanho grande da classe

Fonte: Adaptado de Veenman (1984).

Figura 3

Problemas percebidos por professores iniciantes.

Na pesquisa realizada por Veenman (1984), o primeiro problema citado pelos professores no início de suas carreiras é a disciplina em sala de aula, porém, o autor salienta que o conceito desse problema pode ser interpretado de maneiras diferentes, ou seja, o que é denominado disciplina ou ordem por um professor pode ser denominado desordem por outro e vice-versa. Nesse sentido, Krasilchik (2008) esclarece que a atuação de um professor experiente é crucial junto a alunos ingressantes, pois é preciso que os professores consigam estabelecer o clima de respeito, rigor e amor ao estudo, o que definirá as relações dos alunos com a escola durante sua formação.

O segundo problema apresentado por Veenman (1984) é a motivação dos alunos. O autor justifica que os docentes, em início de carreira, enfrentam maiores dificuldades para conseguir o envolvimento dos estudantes, principalmente, quando se veem incapazes de motivá-los para o processo de ensino e aprendizagem.

Em seguida, apresentam-se os seguintes problemas: lidar com as diferenças individuais, avaliar o trabalho dos alunos e a relação com os pais, que se enquadram no 3º, 4º e 5º lugares, respectivamente. O autor indica que lidar com as diferenças individuais é um problema, pois variar as práticas curricula-

res e de instrução para acomodar as diferenças entre os alunos provou-se difícil em estudos anteriores. A esse respeito, Krasilchik (2008, p. 14) afirma que “o aumento das vagas leva à constituição de classes muito numerosas, o que ainda agrava as dificuldades enfrentadas pelos docentes”. A autora afirma, também, que muitas classes iniciantes são entregues a professores inexperientes, com frequência sem o preparo e a formação necessários para o exercício da docência.

Avaliar o trabalho dos alunos se caracteriza como o quarto problema, porque acumular informações confiáveis e agir como um avaliador são atividades problemáticas para os docentes, notadamente, quando não se tem o preparo para tal. O quinto problema apurado por Veenman (1984), a relação com os pais, possui vários aspectos, sendo o principal deles citado pelos professores em início de carreira, a falta de confiança dos pais em professores iniciantes (esse problema tem poucos reflexos no Ensino Superior, foco deste estudo).

Pode-se observar, de acordo com o referido estudo, notadamente, na análise dos cinco problemas principais, que os professores em início de carreira, em geral, possuem maiores dificuldades, tanto com alunos, pais e outros professores colegas de trabalho.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho é de natureza quantitativa e classifica-se como descritivo, pois tem o objetivo de mapear os principais problemas enfrentados pelos docentes durante o ingresso na carreira e nas fases posteriores.

3.1 O Instrumento.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário, o qual estava dividido em duas partes. A primeira indagava os profissionais em relação aos problemas enfrentados em suas carreiras como docentes e a intensidade com que tais problemas afetavam sua atividade. Foi utilizada uma escala Likert de 1 a 10 pontos, em que 1 indicava discordância total para o problema, ou seja, que não afetava sua atividade, e 10 indicava concordância total para o problema, ou seja, que afetava totalmente sua atividade. A segunda parte do instrumento teve por objetivo levantar informações sobre o perfil do respondente, como sexo, idade, tempo de atuação na carreira docente.

A elaboração das questões relativas à primeira parte do questionário teve por base o estudo de Veenman (1984). Considerando que o referido autor investigou professores do Ensino Fundamental e Médio, optou-se, nesta pesquisa, por submeter tais questões a uma comissão de 18 especialistas para validação dos itens significativos no âmbito dos cursos de Ciências Contábeis. Para tanto, foi utilizada a Técnica Delphi (adaptada), que é, segundo Vianna (1989, p. 42), um método que “busca a obtenção do consenso entre especialistas, com base em respostas anônimas a questionários e *feedback* controlado: é, portanto, uma forma estruturada de obter opinião de especialistas”.

O termo especialista significa indivíduo com notório saber, além de experiência e titulação comprovada. Seguindo as diretrizes dessa técnica (conforme Vianna, 1989; Roque, 1998;

Giovinazzo, 2001; Czinkota & Ronkainen, 2005; Grisham, 2009), procurou-se compor uma comissão que contemplasse indivíduos ligados a instituições acadêmicas e profissionais que têm interface com o ensino de Contabilidade. Ou seja, foram convidados professores pesquisadores da área educacional e da área contábil e, também, professores vinculados ao mercado de trabalho, como contadores, gestores e consultores.

Foram convidados 29 especialistas de diferentes regiões brasileiras. Destes, apenas 18 cumpriram todas as fases da técnica, cujas áreas de formação são: Ciências Contábeis (13), Administração (3) e Educação (2). Essa composição teve o propósito de proporcionar um painel de especialistas balanceado em termos de imparcialidade e interesse no assunto, como propõe Grisham (2009).

As questões propostas aos especialistas foram hospedadas em um formulário eletrônico (*Google docs*), de acesso livre, o que facilitou o contato e a participação dos componentes do painel.

A fim de atingir o consenso entre os membros da comissão de especialistas sobre os itens considerados problemáticos no exercício da docência em cursos de Ciências Contábeis, foram necessárias duas rodadas, as quais foram realizadas nos meses de dezembro de 2012 e janeiro de 2013. Para determinar o fim das rodadas, foi utilizado o cálculo do coeficiente de variação das respostas (quociente entre desvio padrão e média), sendo: (i) quociente menor que 15%, baixa dispersão; (ii) quociente maior que 15% e menor que 30%, média dispersão; (iii) quociente maior que 30%, elevada dispersão (Martins & Theóphilo, 2007). Ao término da segunda rodada, todos os itens alcançaram coeficientes de variação inferiores a 30%.

Após a segunda rodada, para definição dos itens validados, foi considerado o nível de aceitabilidade dos itens (Cunha, 2007), os quais foram separados em dois grupos: (i) itens com baixa aceitabilidade: os que obtiveram menos de 50% de concordância por parte dos especialistas; e (ii) itens com média e alta aceitabilidade: os que obtiveram 50% ou mais de aceitabilidade pela comissão de especialistas.

Entre os 24 itens levantados por Veenman (1984), que constam na Figura 2, 11 foram validados, pois obtiveram média ou alta aceitabilidade. Além de informar o grau de concordância com os itens, os especialistas fizeram várias sugestões de alteração na redação dos itens avaliados, no sentido de adaptá-los ao contexto do Ensino Superior no Brasil. Abaixo, são apresentados os 11 itens validados, com os respectivos percentuais de concordância (à direita) e a referência ao item original do estudo de Venmam (1984) (marcador numérico à esquerda):

- 1) Falta de disciplina discente (57%);
- 2) Falta de motivação discente (57%);
- 3) Heterogeneidade das classes (54%);
- 4) Dificuldade para determinar nível aprendizado (54%);
- 9) Falta de tempo (58%);
- 12) Domínio de diferentes métodos de ensino (52%);
- 13) Conhecimento das normas acadêmicas (52%);
- 15) Falta de condições para se qualificar (58%);
- 16) Quantidade de trabalho administrativo (61%);
- 20) Salas muito grandes (56%);
- 23) Falta de orientação das instituições de Ensino Superior (IES) (51%).

Após a definição dos itens por meio da técnica Delphi, o questionário foi finalizado e teve início o processo de coleta de dados.

3.2 Coleta de Dados.

Antes de iniciar o envio do questionário, foram realizados dois procedimentos para o contato com os sujeitos investigados: (i) levantamento dos endereços eletrônicos das coordenadores de cursos junto ao banco de dados do Ministério da Educação (2012), complementado por pesquisas nos sites das IES com curso de Ciências Contábeis. Após o término do levantamento, foram enviadas mensagens eletrônicas (personalizadas por mala direta) aos coordenadores de cursos, com

a solicitação de encaminhamento aos docentes do curso; (ii) durante a visita aos sítios das instituições, também foram coletados endereços eletrônicos dos professores, quando essas informações estavam disponíveis, o que ocorria, quase sempre, nas IES públicas. Quando eram encontrados apenas os nomes dos professores componentes do quadro da IES, novas pesquisas na internet eram realizadas para identificação de seus e-mails. Após o término desse segundo levantamento, foram enviadas mensagens eletrônicas (personalizadas por mala direta) aos próprios docentes.

Dessa forma, foram enviadas 2.321 mensagens às instituições e aos professores, totalizando três envios, com intervalos de uma semana entre cada um deles. Aos respondentes foram enviadas novas mensagens de agradecimento pela participação. O questionário foi desenvolvido via *web*, por meio da ferramenta *Google Docs*. O instrumento ficou disponível para resposta por pouco mais de um mês (de 7 de janeiro a 8 de fevereiro de 2013). Nesse período foram obtidas 574 respostas válidas.

3.3 Análise dos Dados.

Inicialmente, as respostas foram consolidadas e, em seguida, foi efetuada a estatística descritiva da amostra (gênero, região de origem, titulação, dependência administrativa da IES a que está vinculado o docente, idade e tempo de experiência na docência – para identificação da fase do ciclo de vida no qual se enquadra).

Posteriormente, foram calculadas as médias alcançadas por cada problema, consideradas as fases em que os docentes respondentes se encontram. Foram considerados problemas principais aqueles que obtiveram médias iguais ou superiores a 5 pontos na escala de 1 a 10 pontos. O mesmo critério foi utilizado para identificar os problemas que mais afligem os docentes investigados ao longo das fases que compõem o ciclo de vida profissional.

Para comparar os problemas enfrentados pelos docentes, de acordo com as respectivas titulações e, também, a dependência administrativa das instituições a que estão vinculados (pública ou privada), foi utilizado o teste não paramétrico Mann-Whitney U, uma vez que os dados não possuíam distribuição normal ($\text{sig} < 0,05$), como revelaram os testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A amostra foi composta por 574 docentes. Destes, 191 (33%) são do sexo feminino e 383 (67%) são do sexo masculino. Esses resultados estão em sintonia com outros estudos, que constata a predominância do gênero masculino na área contábil. Nesse sentido, em 2011, de acordo com o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), o total geral de contadores e técnicos em contabilidade registrados nesse órgão foi 487.717; destes, aproximadamente 59% são do sexo masculino e 41% são do sexo feminino.

No que diz respeito à titulação dos respondentes, observou-se a predominância de mestres (293), correspondendo a 51%

do total da amostra. Os docentes com título de doutorado eram 161 professores (28%), tendo 7 deles concluído o pós-doutorado. Os professores com titulação máxima de especialista ou detentores de MBAs eram 112 sujeitos (20% da amostra). E os respondentes com o título exclusivo de graduação totalizaram 8 profissionais (1% da amostra).

Também foi observado que 47% dos respondentes possuem uma ou mais atividades além da prática docente, ou seja, mais da metade da amostra (53%) não possui outra atividade ligada à contabilidade. Isso sugere que grande parte dos participantes pode estar sob o regime de dedicação ex-

clusiva nas instituições de Ensino Superior. Outro fator que reforça essa possibilidade se refere à dependência administrativa da IES à qual os docentes estão vinculados. Foi verificado que 330 respondentes (57%) lecionam em instituições públicas e 43% ministram aulas em instituições privadas. Em relação a esse ponto, a amostra não retrata a realidade brasileira, pois a quantidade de instituições particulares é muito superior à quantidade de instituições públicas (por isso são realizadas análises separadas na Tabela 4). Sobre esse aspecto, é importante mencionar que as IES públicas, em geral, deixam o e-mail de contato dos professores em seus sites, o que, provavelmente, aumentou as chances de que esses docentes tenham recebido os questionários desta pesquisa.

A região Sudeste apresentou o maior número de partici-

pantes na pesquisa (34%), o que se justifica pela presença, também, do maior número de instituições de Ensino Superior nessa região. São Paulo foi o estado que teve a maior participação (18%). A participação de professores da região Sul representou 28% da amostra, sendo a participação dos três estados daquela região em torno de 9%. A região Nordeste ficou em terceiro lugar, compondo 20% da amostra, sendo o estado da Paraíba o que apresentou maior número de participantes (5,2% da amostra total). Os docentes da região Centro-Oeste totalizaram 14% da amostra. Já os respondentes da região Norte representaram apenas 4% da amostra. Somente os estados do Acre, Amapá e Maranhão não apresentaram respondente algum.

A Tabela 1 apresenta a distribuição da amostra por fase do ciclo de vida, conforme a proposta de Huberman (2000).

Tabela 1 Caracterização dos respondentes quanto ao tempo de atuação na docência

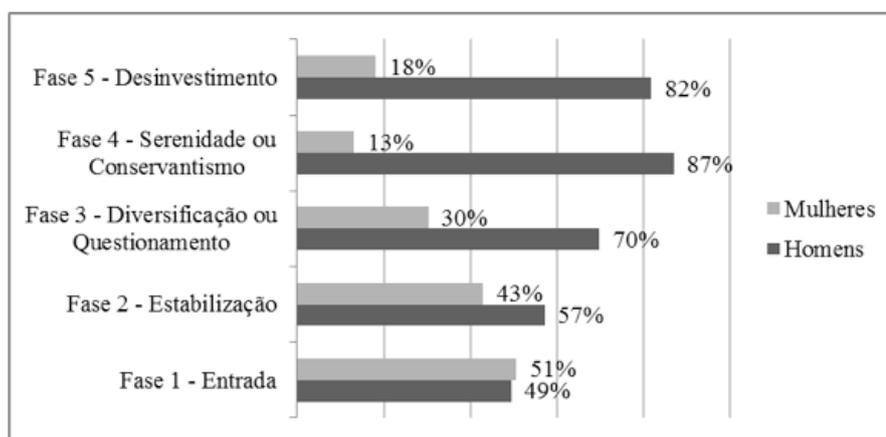
Tempo de atuação na docência	Fase do ciclo de vida	Quantidade	Percentual
De 1 a 3 anos	Entrada	83	15%
De 4 a 6 anos	Estabilização	77	13%
De 7 a 25 anos	Diversificação ou Questionamento	357	62%
De 26 a 35 anos	Serenidade ou Conservantismo	46	8%
Mais de 35 anos	Desinvestimento	11	2%
Total		574	100%

Fonte: Elaborada pelos autores.

A amostra foi composta por docentes de todas as fases do ciclo de vida propostas por Huberman (2000). A fase com maior número de participantes (62%) é a fase da diversificação ou questionamento que é, também, a fase mais duradoura, iniciando-se a partir dos 7 anos de experiência e estendendo-se até os

25. Também pode ser observado que 28% da amostra têm até 6 anos de experiência e 10% têm mais de 25 anos de docência.

A análise do gênero em cada fase também pode ser observada, revelando mudanças surpreendentes ao longo do tempo, como demonstra a Figura 4.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Figura 4 Gênero dos respondentes por fase do ciclo de vida.

Na fase 5, em que os respondentes têm de 35 a 40 anos de carreira, portanto, a fase com professores mais experientes, 82% dos pesquisados são do sexo masculino. Da mesma forma, na fase 4 (de 25 a 35 anos de docência), 87% são respondentes do gênero masculino. Já na fase 3, cujos respon-

dentos têm de 7 a 25 anos de docência, a presença das mulheres sobe para 30%. Na fase 2, que contempla docentes com 4 a 6 anos de atuação profissional, as mulheres representam 43% dos professores pesquisados. Finalmente, na fase 1, que representa docentes ingressantes na carreira (de 1 a 3 anos),

há uma inversão no gênero predominante, pois as mulheres representam 51% da amostra de professores dessa fase. Essa mudança em termos de gênero já é resultado do maior número de mulheres no Ensino Superior, notadamente nos cursos de Ciências Contábeis.

A Tabela 2 apresenta as notas médias de cada um dos problemas apresentados aos participantes da pesquisa, em cada uma das fases do ciclo de vida proposto por Huberman (2000), ou seja, informa a intensidade com que cada problema afeta os participantes.

Tabela 2 Nota média dos problemas enfrentados pelos docentes por fase do ciclo de vida

Variáveis	Média	1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase	4ª Fase	5ª Fase
1) Falta de motivação discente	6,06	6,58	6,22	6,06	5,33	4,18
2) Heterogeneidade das classes	5,90	6,43	5,95	5,82	5,76	4,45
3) Quantidade de trabalho administrativo	5,51	5,30	5,10	5,82	4,39	4,73
4) Salas muito grandes	5,44	5,98	5,66	5,31	5,30	4,55
5) Falta de tempo	5,16	5,55	4,94	5,14	5,24	4,00
6) Dificuldade para determinar o nível de aprendizado	4,98	5,43	4,74	5,00	4,83	3,00
7) Falta de condições para se qualificar	4,84	4,96	5,97	4,67	4,50	3,09
8) Falta de orientações da IES	4,82	5,24	4,35	4,95	4,07	3,91
9) Falta de disciplina discente	4,44	4,57	4,73	4,46	3,89	3,09
10) Domínio de diferentes métodos de ensino	4,40	5,16	4,25	4,31	4,26	3,27
11) Conhecimento das normas acadêmicas	3,56	3,96	3,42	3,45	4,15	2,64

Fonte: Elaborada pelos autores.

De acordo com a Tabela 2, os principais problemas para a amostra investigada são: (1) falta de motivação discente; (2) heterogeneidade das classes; (3) quantidade de trabalho administrativo; (4) salas muito grandes; e (5) falta de tempo.

O problema que obteve a maior média (6,06) foi a “falta de motivação dos alunos”. Esse resultado corrobora os achados de Veenman (1984), segundo os quais a motivação discente aparece como o segundo maior problema enfrentado pelos docentes. Logo em seguida surge a “heterogeneidade das classes” como segundo problema apontado pelos participantes da pesquisa, com média igual a 5,90. Novamente, os achados desta pesquisa estão em sintonia com Veenman (1984), cujo estudo apontou esse problema na terceira posição. A heterogeneidade, ou diversidade, é ampliada nos dias atuais em virtude da expansão do acesso ao Ensino Superior ocorrida nas últimas décadas. Segundo Cunha e Pinto (2009), as transformações que atingem a universidade implicam a vinda de estudantes cada vez mais heterogêneos, tanto em relação aos costumes como em relação à escolarização prévia, às motivações e às expectativas. Associado ao problema da diversidade encontra-se o tamanho das salas de aula (salas de aulas muito cheias), colocado em quarto lugar, com média igual a 5,44.

Em terceiro lugar surge a “quantidade de trabalho administrativo”, com média de 5,51 pontos. Nas instituições de Ensino Superior, em geral, os professores assumem inúmeras atividades além das aulas propriamente ditas (coordenações, diretorias, supervisões, projetos de pesquisa, projetos de extensão, comissões, bancas, relatos de processos, orientações etc.). Também associada à quantidade de trabalho administrativo se encontra a “falta de tempo”, com média de 5,16, quinto problema apontado pelos professores.

Além de identificar quais são os principais problemas, de modo geral, este estudo também teve o propósito de identificar

quais são os principais problemas encontrados em cada uma das fases que compõem o ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2000). Sobre esse aspecto, foi interessante notar que o *ranking* dos problemas tende a ser praticamente o mesmo em todas as cinco fases.

Na primeira fase, ingresso na profissão, os principais problemas enfrentados pelos docentes são os mesmos da média geral, acrescidos de mais um: “(6) Dificuldade para determinar o nível de aprendizado”. Esta também é a fase em que os problemas obtêm as maiores médias, ou seja, é quando os docentes percebem os problemas com mais intensidade. É quando estão sujeitos ao “choque de realidade” (Huberman, 2000).

Já na segunda fase, o item “falta de tempo” não ficou entre os principais problemas, aparecendo outro item, qual seja, “falta de condições para se qualificar”. Percebe-se, assim, que os docentes com experiência entre 4 e 6 anos enfrentam dificuldades para se titular. Esse fato é compreensível na área contábil em virtude dos poucos programas de pós-graduação *stricto sensu* existentes no Brasil.

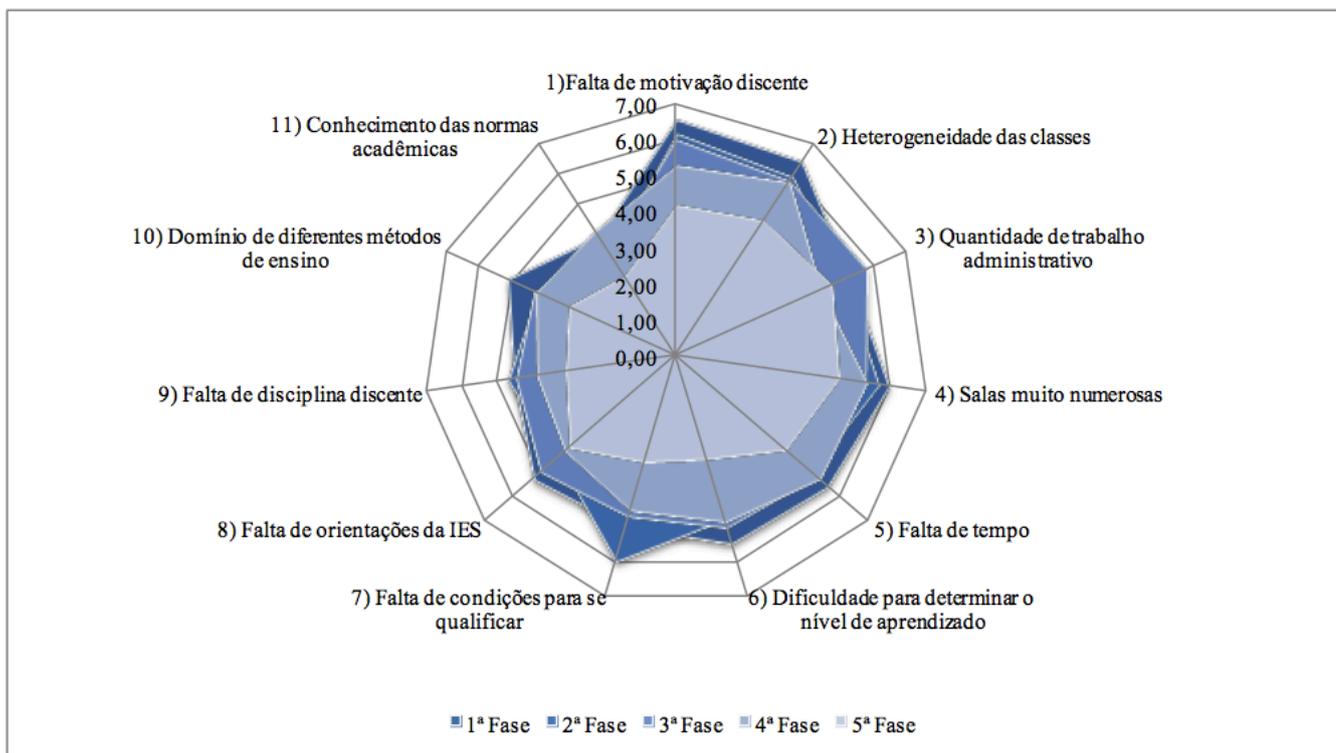
Na terceira fase, que é a mais longa de todas, com duração dos 7 aos 25 anos de experiência, são mantidos os cinco problemas evidenciados na média geral acrescidos de mais um, “dificuldade para determinar o nível de aprendizado”, que obteve média de 5 pontos. Nota-se que, nesse período de diversificação e questionamento, o docente busca formas de estabelecer métodos adequados de avaliação, constituindo essa busca um incômodo.

Na quarta fase, período de serenidade e conservadorismo, apenas quatro problemas figuram como principais, sendo eles: falta de motivação discente; heterogeneidade das classes; salas muito numerosas; e falta de tempo.

Finalmente, na quinta fase, onde ocorre a saída da profissão (desinvestimento), nenhum problema parece ser tão relevan-

te para os docentes, pois todos obtiveram médias inferiores a 50%, ou seja, abaixo de 5 pontos. Aliás, foi interessante notar

que a importância dos problemas tende a diminuir em cada uma das cinco fases, como evidencia a Figura 5.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Figura 5 Percepção dos problemas pelos docentes em cada fase do ciclo de vida

A Figura 5 evidencia que o início da carreira profissional é potencialmente o mais problemático, pois é o período em que ocorre o “choque com a realidade”, onde os docentes enfrentam problemas como falta de aceitação e de preparo para o exercício da docência. Esses achados corroboram a afirmação de vários autores (Ryan, 1979; Müller-Fohrbrod et al., 1978; Taylor & Dale, 1971; Lademann & Lietzke, 1977; Jesus & Santos, 2004).

Após a fase de ingresso na carreira, os docentes vão, aos poucos, superando esses problemas, ou seja, começam a cons-

truir os denominados saberes experienciais, como preconiza outra corrente de autores da área educacional (Tardif, 2000; Pimenta & Anastasiou, 2002; Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo, & Simard, 1998).

A pesquisa também procurou verificar se a percepção dos docentes vinculados a instituições públicas difere da percepção dos professores que trabalham em instituições privadas. Para tanto, foi realizado o teste de medianas, como ilustra a Tabela 3.

Tabela 3 Comparativo de medianas entre docentes de instituições públicas e privadas

Teste/variáveis	1) Motiv.	2) Heterog.	3) Trab. adm.	4) Salas	5) Tempo	6) Aprend.	7) Qualif.	8) Orient. IES	9) Disciplina	10) Ensino	11) Normas
Mann-Whitney U	38745	36717	34877	38389	39131	38156	38967,5	32414,5	37479	39002	39459
Sig. (bicaudal)	0,437	0,070	0,006	0,338	0,563	0,281	0,505	0,000	0,154	0,518	0,678

Fonte: Elaborada pelos autores.

Como pode ser observado, apenas as variáveis “3) quantidade de trabalho administrativo” e “8) falta de orientações da IES” possuem medianas estatisticamente diferentes entre instituições públicas e privadas, no nível de significância de 5%. De fato, a quantidade de trabalho administrativo nas instituições públicas tende a ser maior, uma vez que é nessas institui-

ções que se encontra, também, maior número de docentes em regime de dedicação exclusiva, os quais assumem tarefas relacionadas ao ensino, à pesquisa, à extensão e, principalmente, às atividades administrativas. Igualmente, a falta de orientação também parece ser maior nas IES públicas, talvez pelo fato do processo decisório ser menos centralizado.

O trabalho também teve por objetivo analisar os problemas percebidos pelos professores, tendo por base o nível de titulação dos respectivos docentes. Considerando que os docentes que possuíam apenas graduação e os docentes com pós-doutorado representavam, aproximadamente, 1% da amostra, os níveis de titulação foram aglutinados em três grupos, assim denominados: (i) Espe-

cialistas: docentes com titulação máxima de especialistas; (ii) Mestres: docentes com titulação de mestrado; e (iii) Doutores: docentes com titulação de doutorado ou pós-doutorado.

A Tabela 4 apresenta a comparação entre os problemas enfrentados pelos docentes com titulação máxima de especialistas e aqueles com titulação de mestrado.

Tabela 4 Comparativo de medianas entre docentes especialistas e mestres

Teste/variáveis	1) Motiv.	2) Heterog.	3) Trab. adm	4) Salas	5) Tempo	6) Aprend.	7) Qualif.	8) Orient. IES	9) Disciplina	10) Ensino	11) Normas
Mann-Whitney U	14672	16599,5	15022,5	15439,5	14713,5	15298,5	16343,5	14959	15537	15624,5	16350,5
Sig. (bicaudal)	0,008	0,370	0,019	0,050	0,009	0,037	0,257	0,017	0,062	0,074	0,258

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os dados revelam que alguns problemas têm diferenças de percepção estatisticamente significativas entre mestres e especialistas. Nota-se que os mestres se sentem mais afetados pelos seguintes problemas: “1) falta de motivação discente”; “3) quantidade de trabalho administrativo”; “4) salas de aula muito grandes”; “5) falta de tempo”; “6) Dificuldade para determinar nível aprendido”; e “8) Falta de orientações da IES”. Esses resultados parecem contradizer a tendência apresentada na Tabela 2, uma vez que, a princípio, imagina-se que os especialistas estariam em uma fase do ciclo de vida anterior aos mestres. No entanto, quando

se observa a média de idade dos professores, considerando suas titulações, nota-se que aproximadamente 70% dos mestres têm idades entre 31 e 50 anos e apenas 56% dos especialistas se encontram nessa mesma faixa etária. Em outras palavras, é provável que existam mais mestres que especialistas nas primeiras fases do ciclo de vida, portanto, mais suscetíveis aos problemas relacionados ao ingresso na carreira (Huberman, 2000).

A Tabela 5 apresenta a comparação entre os problemas enfrentados pelos docentes com titulação máxima de especialistas e aqueles com titulação mínima de doutorado.

Tabela 5 Comparativo de medianas entre docentes especialistas e doutores

Teste/variáveis	1) Motiv.	2) Heterog.	3) Trab. adm	4) Salas	5) Tempo	6) Aprend.	7) Qualif.	8) Orient. IES	9) Disciplina	10) Ensino	11) Normas
Mann-Whitney U	8844	8631,5	7670	9349,5	8236,5	9367	5854,5	8160	9648	9033,5	8215,5
Sig. (bicaudal)	0,223	0,125	0,003	0,642	0,033	0,662	0,000	0,025	0,986	0,347	0,028

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os dados mostram que cinco problemas têm percepções significativamente diferentes entre docentes com titulação máxima de especialistas e docentes com titulação mínima de doutores. Os doutores são mais afetados que os especialistas pelos seguintes problemas: “3) quantidade de trabalho administrativo” e “5) falta de tempo”, o que é compreensível no âmbito da Contabilidade no Brasil, em virtude de baixa quantidade de doutores na área para assumir atividades relacionadas ao ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa, extensão e atividades administrativas.

Por outro lado, os especialistas são mais afetados que os doutores pelos seguintes problemas: “7) falta de condições para se qualificar”; “8) falta de orientações da IES”; e “11) conhecimento das normas acadêmicas”. Como se pode perceber, esses são problemas enfrentados pelos professores que estão nas fases iniciais do ciclo de vida profissional, que ainda não se titularam e que procuram estabilidade no exercício da docência.

Por fim, a Tabela 6 apresenta a comparação entre os problemas enfrentados pelos docentes com titulação máxima de mestres e pelos docentes com titulação mínima de doutorado.

Tabela 6 Comparativo de medianas entre docentes mestres e doutores

Teste/variáveis	1) Motiv.	2) Heterog.	3) Trab. adm	4) Salas	5) Tempo	6) Aprend.	7) Qualif.	8) Orient. IES	9) Disciplina	10) Ensino	11) Normas
Mann-Whitney U	22124,5	19422,5	21632,5	19701	23358,5	19838,5	15675	23330	21030	19597	18700
Sig. (bicaudal)	0,271	0,002	0,142	0,003	0,864	0,005	0,000	0,847	0,054	0,003	0,000

Fonte: Elaborada pelos autores.

De acordo com a Tabela 6, os professores mestres se sentem mais afetados que os doutores em seis problemas: “2) heterogeneidade das classes”; “4) salas de aula muito grandes”; “6) Dificuldade para determinar nível aprendido”; “7) Falta de condições para se qualificar”; “10) domínio de diferentes métodos de ensino”; e “11) Conhecimento das normas acadêmicas”. Nota-se que esses são problemas relacionados, principalmente,

ao início da carreira e, também, à falta de qualificação para o exercício da docência. Esses resultados são coerentes com os dados apresentados na Tabela 2, onde se pode constatar que os problemas afetam menos os professores à medida que estes vão alcançando fases posteriores no ciclo de vida. Ou seja, os professores doutores, certamente, já estão em fases mais avançadas que os mestres e especialistas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mapeou os principais problemas enfrentados pelos docentes durante o ingresso na carreira e, também, nas fases posteriores. Os achados da pesquisa revelaram que os problemas enfrentados pelos docentes de Contabilidade são muito parecidos com aqueles identificados por Veenman (1984), sendo a entrada na carreira a fase mais crítica. Os principais problemas apontados no ingresso da carreira foram: (1) falta de motivação discente; (2) heterogeneidade das classes; (3) quantidade de trabalho administrativo; (4) salas muito grandes; (5) falta de tempo; e (6) dificuldade para determinar o “nível de aprendido”.

Quando se analisam os problemas, considerando-se as titulações docentes, constata-se que a falta de condições para se qualificar, a falta de orientações por parte das IES e o conhecimento das normas acadêmicas são problemas que afetam mais diretamente os docentes menos titulados, enquanto a falta de tempo e a grande quantidade de trabalho administrativo são problemas enfrentados com maior intensidade pelos docentes de maior titulação.

Esses achados sugerem a necessidade de formação pedagógica dos docentes de contabilidade para superar os proble-

mas que afligem os ingressantes na profissão. É preciso que os docentes conheçam as normas acadêmicas e tenham acesso a orientações por parte das IES. Também é importante que possuam uma formação pedagógica que os habilite a lidar com a diversidade discente, bem como com as ferramentas necessárias para motivar os estudantes.

São preocupantes, ainda, a grande quantidade de atividades administrativas e a falta de tempo apontada pelos docentes de maior titulação. Sobre esse aspecto, é importante mencionar que, como ainda são poucos os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil, são poucos também os docentes com titulação de doutor, portanto, pode-se imaginar que fiquem sobrecarregados. Assim, é importante a manutenção da política de expansão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Nos próximos passos, almeja-se avaliar em profundidade o fenômeno “choque com a realidade” junto aos ingressantes na profissão e, também, analisar se a fase de “desinvestimento” tem sido serena ou amarga na área contábil, bem como as escolhas dos docentes ao longo da carreira que os levam a uma ou a outra forma de desinvestimento.

Referências

- Cunha, J. V. A. (2007). *Doutores em ciências contábeis da FEA/USP: análise sob a óptica da teoria do capital humano* (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Cunha, M. D., & Pinto, M. M. (2009). Qualidade e Educação Superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90(226), 571-591.
- Cunha, M. I. (2009). Trajetórias e lugares da formação do docente da Educação Superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 110-128.
- Czinkotá, M. R., & Ronkainen, I. A. (2005). International business and trade in the next decade: report from a Delphi study. *Journal of International Business Studies*, 40(4), 111-123.
- Delgado, A. C., Fuentes, J. M. B., Quevedo, M. P. A., Salgado, A. R., Sánchez, A. C., Sanchez, T. S., Velasco, C. A., et al. (1993). Revisión teórica del burnout o desgaste profesional en trabajadores de la docencia. *Caesura*, 2(2), 47-65.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J. F., Malo, A., & Simard, D. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Unijui.
- Giovinazzo, R. (2001). Modelo de aplicação da técnica Delphi pela internet: vantagens e ressalvas. Recuperado de http://www.fecap.br/adm_online/art22/renata.htm
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36.
- Grisham, T. (2009). The Delphi technique: a method for testing complex and multifaceted topics. *International Journal of Managing Projects in Business*, 2(1), 112-130.
- Huberman, M. (1989). *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. Résumé d'une recherche démentielle* (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation). Genève: Université de Genève.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores* (2a ed., pp. 31-61). Porto: Porto Ed.
- Jesus, S. N., & Santos, J. C. V. (2004). Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. *Educação*, 27(1), 39-58.
- Krasilchik, M. (2008, Maio). *Docência no Ensino Superior: tensões e mudanças* (Cadernos de Pedagogia Universitária USP, n. 12). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Lademann, R. H., & Lietzke, H. (1977). *Zur Berufssituation des Lehrers*. Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, 11, 155-161.
- Martins, G. A., & Theóphilo, C. R. (2007). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Masetto, M. T. (2010, Maio). *Docência no Ensino Superior voltada para a aprendizagem faz a diferença* (Cadernos de Pedagogia Universitária USP, n. 12). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Ministério da Educação. (2012). Plataforma e-MEC. Sistema e-MEC. Recuperado de <http://emec.mec.gov.br/>
- Miranda, G. J. (2011). *Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil* (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Müller-Fohrbrod, G., Cloetta, B., & Dann, H. D. (1978). *Der Praxisschock bei junger Lehrern*. Stuttgart: Klett.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pierre, K. S., Wilson, R. M. S., Ravenscroft, S. P., & Rebele, J. E. (2009, May). The role of accounting education research in our discipline: an editorial. *Issues in Accounting Education*, 24(2), 112-130.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Roque, R. F. (1998). *Estudo comparativo de metodologias de desenvolvimento de sistemas de informação utilizando a técnica Delphi* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Ryan, K. (1979). Para a compreensão do problema: no limiar da profissão. In K. R. Howey, & R. H. Bents (Ed.), *Para satisfazer as necessidades do professor iniciante*. [S.l.]: [s.n.].
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- Taylor, J. K., & Dale, I. R. (1971). *Uma pesquisa de professores em seu primeiro ano de serviço*. Bristol: Universidade de Bristol.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vianna, N. W. H. (1989). *Subjetividade no processo de previsão* (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Zabalza, M. A. (2007). *O ensino universitário*. Porto Alegre: Artmed.