

O PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: PROBLEMAS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

THE TEACHER OF ACCOUNTING SCIENCES: PROBLEMS AND CHALLENGES OF TEACHING IN PUBLIC AND PRIVATE INSTITUTIONS

Admir Renan Voltolini Gomes

Doutorando em Ciências Contábeis e Administração pela Fundação Universidade Regional de Blumenau, e-mail: admir.renan@gmail.com

Tabatha Caroline Bonafin dos Santos

Mestra em Contabilidade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Professora na Faculdade Luterana Rui Barbosa, e-mail: tabatha.cb@hotmail.com

Sidnei Celerino da Silva

Doutor em Contabilidade e Controladoria pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP)
Professor no Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e-mail: sidneicelerino@yahoo.com.br

Roberto Francisco de Souza

Mestre em Contabilidade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Professor no Centro Universitário Maurício de Nassau - Salvador, e-mail: robertofsouzajr@gmail.com

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar os problemas e desafios da docência nos cursos de Ciências Contábeis em instituições públicas e privadas, conforme o ciclo de vida profissional. Além disso, identificou-se o perfil do professor universitário, bem como a sua percepção a respeito da importância do ensino superior, do apoio institucional e a contribuição dos programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* na atuação docente. A pesquisa é classificada como descritiva, pois buscou caracterizar os problemas da docência por meio de um levantamento com os professores de Instituições públicas e privadas do Estado do Paraná, totalizando uma amostra de 70 respondentes. A abordagem do estudo foi quantitativa, visto que os dados foram organizados e analisados estatisticamente. Então, por meio dos testes de hipóteses foi possível identificar se os problemas e desafios são iguais para as instituições públicas e privadas, e ainda, se são os mesmos para cada fase do ciclo de vida profissional. Conclui-se que apesar dos problemas e desafios enfrentados ao longo da carreira docente, independente da instituição de ensino, ser professor é gratificante e evidenciou-se a relevância do ensino superior na formação profissional e pessoal. E que os motivos pela opção em ser professor podem ser muitos, até

mesmo, o acaso, porém, o desejo de compartilhar o conhecimento e contribuir para a formação do aluno, não apenas de maneira técnica, mas também, promover uma transformação no intelecto e na cultura, através da construção de novas ideias e formas de pensar e agir, além de disseminar os valores éticos e morais é gratificante e recompensador para todos que aceitam seguir o caminho da educação.

Palavras-chaves: Ensino Superior. Professor de Ciências Contábeis. Problemas e Desafios.

Abstract

The objective of this study was to analyze the problems and challenges of teaching in Accounting courses in public and private institutions, according to the professional life cycle. In addition, the profile of the university professor was identified, as well as his perception regarding the importance of higher education, institutional support and the contribution of *lato* and *stricto sensu* postgraduate programs in teaching. The research is classified as descriptive, since it sought to characterize the problems of teaching through a survey with teachers of public and private institutions of the State of Paraná, totaling a sample of 70 respondents. The study approach was quantitative, as the data were organized and statistically analyzed. So, through the hypothesis tests, it was possible to identify if the problems and challenges are the same for public and private institutions, and if they are the same for each phase of the professional life cycle. It is concluded that despite the problems and challenges faced throughout the teaching career, regardless of the educational institution, being a teacher is rewarding and the relevance of higher education in professional and personal training was evidenced. And that the reasons for choosing to be a teacher can be many, even chance, but the desire to share knowledge and contribute to the education of the student, not only in a technical way, but also to promote a transformation in the intellect and in culture, through the construction of new ideas and ways of thinking and acting, in addition to disseminating ethical and moral values, it is gratifying and rewarding for everyone who accepts to follow the path of education.

Keywords: Higher Education. Professor of Accounting Sciences. Problems and Challenges.

Recebimento: 03/05/2021 - **Aprovação:** 23/07/2021

1 Introdução

A expansão do ensino superior no Brasil tem provocado um crescimento na oferta e demanda por cursos de graduação. Além da facilidade de acesso aos cursos superiores, decorrente dos programas de governo, ampliaram-se as oportunidades de seguir carreira na docência, devido ao surgimento de vagas nas instituições de ensino superior para atender a realidade do mercado. Segundo os dados do último Censo Superior (2015), disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), existem 2.364 instituições do ensino superior que ofertam 33.501 cursos (presencial e a distância), e possuem 388.004 docentes em exercício, além disso, o número de alunos matriculados é de 8.027.297. Destaca-se que houve um aumento significativo no número de cursos e matrículas, cerca de 64% e 80%, respectivamente, e, quanto aos docentes, este aumento foi em torno de 33%, na última década (INEP, 2016).

Este cenário evidencia a procura pelo ensino superior no Brasil, no entanto, não basta apenas preocupar-se com a quantidade de instituições, de cursos ofertados ou alunos

O PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: PROBLEMAS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

THE TEACHER OF ACCOUNTING SCIENCES: PROBLEMS AND CHALLENGES OF TEACHING IN PUBLIC AND PRIVATE INSTITUTIONS

matriculados, pois, o mais relevante no processo educacional é a qualidade do ensino, e isto requer habilidades e competências, especialmente dos docentes, visando à efetivação de um ensino de excelência, de modo que promova o aprendizado, contribuindo para a formação do cidadão e para o desenvolvimento econômico e social do país (LIMA, 2012).

A facilidade de acesso ao ensino superior, especialmente nas instituições privadas, tem gerado mudanças no processo educacional devido à heterogeneidade dos estudantes, que possuem características diferenciadas em termos de classe social, faixa etária e gênero. Com base nos dados do Censo Superior 2015 é possível verificar que do total de alunos matriculados no ensino superior 57% são mulheres e 43% são homens, sendo que 71% tem idade entre 18 e 29 anos, 20% tem entre 30 e 39 anos, e 9% tem acima de 40 anos (INEP, 2016).

Nesse contexto, o docente do ensino superior enfrenta vários desafios para lidar com as diferenças no perfil do aluno. Destaca-se a importância do papel do professor na formação dos acadêmicos, por isso, além do conhecimento técnico-científico, é imprescindível que possua habilidades para conduzir a diversidade discente que é cada vez maior, de modo que o ensino-aprendizado ocorra com máxima qualidade. Para tanto, o docente deve estar em contínua formação (COELHO, 2009; ARAÚJO, LIMA, OLIVEIRA e MIRANDA, 2015).

Nesse sentido, o professor é o principal agente da sua formação, sendo o responsável pelo próprio desenvolvimento, num processo contínuo que perdura durante toda a trajetória profissional, com o intuito de aperfeiçoar suas ações pedagógicas além de desenvolver a própria identidade. Contudo, esse processo depende da dinâmica das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais existentes. Portanto, a motivação do professor não é apenas intrínseca, mas decorrente de muitos fatores extrínsecos, tais como a desvalorização profissional, a precarização do trabalho docente, a violência no ambiente escolar, a hierarquia e burocratização do sistema, dentre outros (ROSSI, HUNGER, 2012).

No processo de formação é fundamental conhecer as fases da vida profissional do docente, além de compreender quais são os principais problemas que afetam a docência (ARAÚJO et al., 2015). O período inicial da carreira docente é marcado pela transição do estudante para professor, no qual exige uma formação adequada, de forma que possa contribuir com o desenvolvimento do aluno, porém, mesmo sendo uma fase crítica, nota-se um descuido das instituições formadoras e dos sistemas de ensino com essa etapa inicial da vida profissional (GABARDO, HOBOLD, 2011).

Nesse sentido, os estudos de Veenman (1984) e Huberman (1989) mapearam as fases da vida profissional e os principais problemas enfrentados pelos professores, no âmbito do ensino de nível fundamental e médio, fornecendo subsídios para o estudo de Araújo et al. (2015), que estendeu a pesquisa para a docência do ensino superior, e identificou os problemas percebidos pelos docentes de Contabilidade no Brasil em cada fase do ciclo de vida profissional. Os resultados indicaram que os principais problemas enfrentados foram: falta de motivação dos alunos, heterogeneidade das classes, quantidade de trabalho administrativo, salas muito grandes e falta de tempo, sendo comuns em todas as fases do ciclo de vida, mas com maior intensidade no ingresso da carreira.

Apesar da relevância do assunto, poucos trabalhos foram realizados com esta temática, como a pesquisa de Coelho (2009), que abordou os desafios da docência no ensino superior, o estudo de Lima et al. (2014), que investigou os problemas enfrentados pelos docentes no período inicial da carreira, e o trabalho de Araújo et al. (2015), no qual relacionaram os problemas da docência ao ciclo de vida profissional, portanto, fica evidente a necessidade de desenvolver mais pesquisas sobre as dificuldades dos docentes do ensino superior, especialmente do curso de Ciências Contábeis, com o objetivo de apresentar os desafios e os dilemas vividos pelos professores e propor melhorias no processo educacional.

Diante desta lacuna de pesquisa, surge o seguinte questionamento: **Quais os problemas e desafios da docência nos cursos de Ciências Contábeis em instituições públicas e privadas, conforme o ciclo de vida profissional?** Para responder a esta pergunta, o objetivo geral deste estudo é analisar os problemas e desafios da docência nos cursos de Ciências Contábeis em instituições públicas e privadas, conforme o ciclo de vida profissional. Para tanto, desdobra-se em objetivos específicos: a) identificar o perfil do professor de Ciências Contábeis; b) descrever a percepção dos docentes sobre os problemas e desafios da docência do ensino superior; c) comparar as percepções com ciclo de vida profissional dos docentes de Ciências Contábeis; d) comparar as percepções dos docentes de instituições públicas e privadas.

A pesquisa tem como delimitação os problemas e desafios da docência, conforme ciclo de vida profissional. Para tanto, foram selecionados os docentes do curso de Ciências Contábeis, modalidade presencial, das Instituições de Ensino Superior, da rede pública e privada, localizadas no Estado do Paraná, Brasil. O horizonte temporal delimitado é o mês de novembro e dezembro de 2016.

O referido artigo está estruturado conforme as seguintes seções: na segunda, apresenta-se a fundamentação teórica sobre os problemas e desafios da docência no ensino superior, ciclo de vida profissional docente e os estudos anteriores sobre esta temática; na terceira, relatam-se os procedimentos metodológicos empregados para o desenvolvimento da pesquisa; na quarta, apresenta-se a análise dos resultados obtidos; e, na quinta, as conclusões do estudo.

2 Fundamentação Teórica

2.1 Problemas e Desafios dos Docentes no Ensino Superior

Além das mudanças dos paradigmas nos últimos anos, os professores têm como desafio as práticas pedagógicas. As ações dos docentes culminam em uma ação transformadora, por meio dela é reunida tanto a teoria quanto à prática. Sendo assim, os professores devem ter o conhecimento da importância do seu papel profissional perante a sociedade (BEHRENS, 2007).

É essencial que o professor tenha uma formação continuada para lidar com a diversidade e heterogeneidade dos alunos, pois essas diversidades constituem uma demanda na sociedade atual. Esta requer que o conhecimento do ensino, da pesquisa e extensão se unifiquem com a prática social (COELHO, 2009).

A complexidade é indissociável do processo do ensino-aprendizagem, sendo o professor, o responsável por prover as condições para que o aluno mude as suas percepções (GUINDANI, 2012). Dessa forma, o docente é o principal mediador desse processo de aprendizagem, além de desenvolver os trabalhos em sala de aula, deve promover o conhecimento de forma construtiva e significativa aos alunos (BARROS, SILVA, VÁSQUEZ, 2011).

Todavia, para analisar a qualidade do ensino, deve-se começar com as experiências que os professores detenham, ou seja, experiências que já vivenciaram, investimentos pessoais, pedagógicos, para ter como marco de referência. E, também, precisam ser considerados os valores de ensino, as percepções, os valores atribuídos à prática pedagógica como elementos fundamentais (OLIVEIRA, ASCONCELLOS, 2011).

Os docentes diversificam pouco as estratégias de ensino, apesar de privilegiarem a transmissão do conhecimento, sendo que, o ponto fraco mais evidente são os procedimentos didáticos adotados pelos professores, ponto que é notado tanto pelos alunos quanto pelos próprios professores (SILVA, 2006). Todavia, o conhecimento não se limita na acumulação de fatos isolados, mas de um entendimento mais profundo. Dessa forma, para os professores conseguirem criar um estímulo intelectual devem apresentar o conteúdo com clareza e exatidão

O PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: PROBLEMAS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

THE TEACHER OF ACCOUNTING SCIENCES: PROBLEMS AND CHALLENGES OF TEACHING IN PUBLIC AND PRIVATE INSTITUTIONS

e, também, com estímulo emocional sobre os estudantes (LOWMAN, 2004).

No entanto, nas situações que decorrem das práticas não há apenas um conhecimento que delimite cada problema, ou seja, não existe uma única visão correta. Muitas vezes, é necessário refletir sobre a ação, criar uma outra realidade, um novo experimento, corrigi-lo, inventar por meio de um diálogo que possa estabelecer uma conexão com a realidade em questão. Sendo assim, encontra-se a concepção construtivista de realidade que fora confrontada (GOMES, CASAGRANDE, 2002).

Todavia, o saber do professor é influenciado tanto pela sua cultura pessoal quanto pela sua história de vida e até por experiências anteriores como docente. Não de outra forma, ocorre com determinados conhecimentos didáticos e pedagógicos, que advém de suas experiências profissionais mas, também, conta-se com o apoio dos conhecimentos curriculares da instituição de ensino e com as experiências de outros professores, entre outros fatores (TARDIF, 2000).

É fundamental que o docente tenha domínio da disciplina que leciona, entretanto, somente isto não é suficiente, para promover um ensino-aprendizado de qualidade. Apesar dos poucos estudos relacionados à formação pedagógica dos professores universitários, nos últimos anos, têm surgido muitas discussões a respeito da necessidade de novas habilidades e aperfeiçoamento pedagógico dos docentes, o que tem se tornado uma tendência em muitos países, como Noruega, Reino Unido e Sri Lanka, nos quais a formação pedagógica já é obrigatória aos professores do ensino superior. Destaca-se que na Finlândia, as universidades ofertam um treinamento de formação pedagógica, mas é opcional, sendo que a ênfase é na abordagem de ensino centrada no aluno (POSTAREFF, LINDBLOM-YLANNE, e NEVGLI, 2007).

O recorte temático deste estudo tem como centralidade o professor de Ciências Contábeis, na busca de identificar as percepções dos problemas e desafios enfrentados na docência do ensino superior. A especificidade da formação em Contabilidade é formar contadores e não professores, então, por que ser professor e não contador? A escolha pela docência pode ocorrer por vários motivos: um convite, uma indicação, necessidades financeiras, *status* e prestígio social. No entanto, observa-se que o contador assume a docência como uma segunda atividade, pois as circunstâncias financeiras, devido à precariedade econômica e social da profissão docente, não possibilita um investimento exclusivo na carreira de professor. Ressalta-se que tanto os professores que exercem as atividades de contador e professor, quanto àqueles com dedicação exclusiva a docência, apontam vantagens associadas à atualização do conhecimento, ao *status* social e a questão econômica das duas atividades (LAFFIN, 2005).

Em seus estudos, Laffin (2005) identificou que não existe uma trajetória acadêmica para formação de professor em Contabilidade, pois em sua pesquisa com os professores não houve nenhum registro de envolvimento em iniciação científica, participação em núcleos de pesquisa e outras atividades correlatas que apontasse uma perspectiva em ser professor, sendo que a opção da docência foi construída no exercício da profissão de contador através de convites e indicações. Portanto, fica evidente a carência de uma formação para a prática docente nesta área, visto que os professores de Contabilidade emergem da profissão de contador, por ser, obviamente uma exigência mínima para ingresso na carreira docente.

Apesar da preocupação com a formação de docentes em Contabilidade, existe um foco maior na pesquisa do que na formação pedagógica. A pedagogia na área contábil é apenas um apêndice dos cursos e opcional aos que tem interesse em adquirir conhecimento nessa área. Assim como os professores de outras áreas, o professor de Contabilidade também deve se ater aos aspectos de saber ensinar e conseguir envolver suas experiências com as teorias da sala de aula (LAPINI, 2012). O professor de Contabilidade tende a ser mais técnico-especialista, pois

sua atuação consiste na transmissão de conhecimento contábil, o que enfatiza a necessidade de uma formação pedagógica, para aliar o conhecimento técnico com as práticas da docência (LAFFIN, 2005).

Neste contexto, é preciso compreender que existem diferenças entre ser contador e ser professor, pois os atributos de um profissional bem sucedido como contador, não se estende para as relações de ensino-aprendizagem, pois a natureza pedagógica é diferente. Portanto, é fundamental que os professores de Contabilidade tenham uma formação pedagógica para conseguir enfrentar os desafios específicos inerentes a docência do ensino superior, de modo que ocorra uma interação entre a ação docente e conhecimento contábil, e promova maior qualidade no processo de ensino-aprendizado (LAFFIN, 2005).

Salienta-se que a formação acadêmica proposta no currículo do curso de Ciências Contábeis, não envolve a formação pedagógica, sendo que sua ausência prejudica a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, pois dificulta o desenvolvimento de métodos e técnicas de mediação capazes de despertar no aluno o interesse pelos saberes. Contudo, normalmente o primeiro contato do professor com a didática do ensino superior ocorre apenas nos cursos de pós-graduação, e isto pode ocorrer concomitantemente ao processo de docência (LAFFIN, 2005).

Em decorrência desse despreparo didático, observam-se alunos desinteressados, desmotivados e indisciplinados. De um lado, o professor lamenta essa postura do estudante, mas por outro lado, o aluno reclama da falta de qualidade das aulas, que dizem ser irrelevantes e desinteressantes. Neste sentido, o docente precisa rever suas práticas e buscar novos métodos que despertem o interesse dos alunos e, também, saibam lidar com as diferenças individuais, pois a melhor maneira de ensinar é descobrir como e por que os alunos aprendem (KRASILCHIK, 2008).

É importante frisar que o cenário atual é caracterizado por constantes e rápidas mudanças, tanto nos aspectos econômicos, sociais, tecnológicos, quanto no processo de ensino aprendizagem. No ramo da Contabilidade não é diferente, além das mudanças nos processos contábeis no Brasil e no mundo, o perfil do aluno não é o mesmo de uma década atrás. Hoje em dia, na era digital, os métodos tradicionais de ensino não são mais suficientes para prender a atenção desse público mais jovem, por outro lado, os alunos mais velhos querem mais atenção e um ensino voltado para a prática. Por isso, o professor precisa adaptar-se às necessidades do mercado, ao novo perfil do aluno, às novas metodologias de ensino, e buscar uma formação capaz de atender as estas novas demandas (LIMA et al., 2014).

Diante das tensões vivenciadas pelos docentes, é importante buscar informações, trocar experiências, compartilhar conhecimentos, pois as dúvidas, anseios, fracassos e conquistas podem ocorrer com qualquer pessoa em seu ambiente profissional, porém, quando se tem apoio em um momento difícil, a situação parece ser menos complicada (KRASILCHIK, 2008). Muitas vezes, quando os professores não tiveram uma formação adequada, recorrem aos seus colegas mais experientes, quando isso não ocorre, o professor iniciante adota suas práticas docentes baseadas nas ações de seus antigos professores e isso dificulta o desenvolvimento de atividades mais inovadoras (COELHO, 2009; SOUZA, 2009).

Ressalta-se a importância da formação pedagógica no processo de melhoria das práticas de ensino, pois no estudo de Postareff, Lindblom-Ylanne e Nevgi (2007), o impacto da formação pedagógica foi positivo na consciência e mudança da abordagem de ensino adotada pelos professores de uma Universidade na Finlândia, que repensaram seus métodos de ensino e adotaram uma abordagem mais centralizada no aluno, além de melhorar suas habilidades no ensino. Contudo, este processo é lento e gradativo, portanto, a formação deve ser contínua para obter efeitos positivos e perceber um progresso no processo de ensino-aprendizagem.

A prática docente traz consigo uma série de responsabilidades e tarefas inerentes ao cargo, associado a isso, as relações sociais com os gestores, colegas, alunos e pais, que

O PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: PROBLEMAS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

THE TEACHER OF ACCOUNTING SCIENCES: PROBLEMS AND CHALLENGES OF TEACHING IN PUBLIC AND PRIVATE INSTITUTIONS

permeiam o ambiente escolar podem gerar sentimentos de satisfação, gratificação e alegria, bem como estresse, frustração, indignação, baixa autoestima e, até mesmo, depressão. Portanto, o docente precisa ter um equilíbrio emocional para enfrentar os desafios da docência (LIMA, 2012).

As atribuições do professor no ensino de Contabilidade consistem em planejar aulas, elaborar exercícios, provas e trabalhos, sendo imprescindível o uso de técnicas e equipamentos que envolvam e motivem os alunos nas aulas, além de tudo, o professor precisa avaliar o desempenho do aluno e o próprio processo de ensino. Em contrapartida, a desmotivação dos alunos é um dos principais problemas enfrentados pelos professores no ensino de Contabilidade, que pode ser explicado pelo fato dos professores não se envolverem com a vida acadêmica de forma plena (LAFFIN, 2005).

Com o crescimento da oferta e da demanda por cursos superiores, as salas de aula ficaram lotadas, e isso agrava ainda mais os problemas enfrentados pelos docentes, visto que, muitas vezes, os professores que assumem estas turmas são iniciantes e menos experientes. Ressalta-se que a preocupação não deve ser unicamente com o conteúdo mas, também, com os alunos, pois as relações sociais são fundamentais no desempenho acadêmico, inclusive, a dificuldade de entrosamento da turma e a participação em atividades, associada à impessoalidade dos professores, contribuem para a desmotivação dos alunos, o que pode ser um fator de evasão escolar (KRASILCHIK, 2008).

As mudanças no processo educacional trazem novos desafios aos docentes, que precisam ter uma formação adequada para acolher os novos alunos de acordo com as diferenças individuais e isso requer habilidades durante o processo de ensino aprendizagem (ARAÚJO et al., 2015). Neste contexto, a prática docente deve despertar e oportunizar os interesses do discente na construção do conhecimento. É um processo de reciprocidade mútua entre professor e aluno, pois o docente contribui para a formação de sujeitos capazes de pensar, sentir, fazer, transformar a realidade e, ao mesmo tempo, recebe vivências e experiências que contribuem para seu crescimento pessoal e profissional (LIMA, 2012).

A partir do exposto, ficou evidente a importância da formação docente como forma de minimizar os possíveis problemas e desafios que podem surgir ao longo da carreira de professor, pois os obstáculos podem variar conforme o ciclo de vida profissional, bem como, as características de cada fase.

2.2 Ciclo de Vida Profissional do Docente

Para compreensão da formação docente é importante conhecer as fases do ciclo de vida profissional, neste sentido, o estudo de Huberman (1989) se tornou um clássico na literatura educacional, pois mapeou as fases da vida profissional de professores do ensino fundamental e médio 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 professores têm ao longo de sua vida (ARAÚJO et al., 2015).

A carreira do professor envolve várias fases, desde sua profissionalização, inserção no mercado de trabalho, estabilidade profissional e etapas posteriores, sendo que, o processo de desenvolvimento é contínuo e ocorre em todas as fases do ciclo de vida. Além disso, as necessidades, expectativas, anseios, satisfação ou insatisfação ocorrem de maneira diferente nos diversos momentos da docência (HUBERMAN, 2000).

Salienta-se que a carreira docente não é determinística, pois cada indivíduo tem suas próprias experiências pessoais e profissionais, que são construídas num contexto social no qual

a pessoa está inserida, deste modo, a vida profissional não se restringe apenas aos limites temporais de cada fase do ciclo de vida, pois, os fatores que condicionam cada etapa podem se modificar, porém, permite um entendimento de cada estágio da vida profissional (Gonçalves, 2009).

As fases do ciclo de vida profissional mapeadas por Huberman (1989) apresentam características diferenciadas em cada etapa, conforme demonstra a Tabela 1.

Tabela 1 – Fases do ciclo de vida profissional de Michel Huberman (1989)

Fases	Anos de carreira	Características
Entrada na carreira	1 a 3	Confrontação inicial com a complexidade da situação profissional. Entusiasmo com as descobertas.
Estabilização	4 a 6	Comprometimento com a profissão. Sentimento de confiança e conforto pelo domínio da situação.
Diversificação / questionamento	7 a 25	Maior motivação e empenho. Diversificação dos métodos. Questionamento: desinvestimento ou conservantismo?
Distanciamento / Conservadorismo	25 a 35	Maior serenidade. Menos vulnerabilidade. Estilo conservador.
Desinvestimento	35 a 40	Recuo e interiorização.

Fonte: Adaptado Huberman (1989).

O período de início da carreira docente, que compreende de um a três anos, é marcado pela confrontação inicial da situação profissional, no qual o professor explora o contexto e surgem preocupações com o próprio desempenho, com a distância entre os ideais e a realidade do cotidiano da sala de aula, as dificuldades com a formação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, as oscilações nos relacionamentos com alunos, contratempos com estudantes indisciplinados, material didático inadequado, fragmentação do trabalho, entre outros fatores. Entretanto, essa descoberta reflete o entusiasmo inicial pela experimentação de ser o professor, ter a própria sala com seus alunos e por sentir-se membro do corpo docente, por outro lado, podem surgir sentimentos de indiferença quando o docente escolhe a profissão a contragosto ou provisoriamente, além da frustração pelas recompensas inadequadas, portanto, a fase da exploração pode ser fácil ou problemática (HUBERMAN, 1989).

O professor traz consigo muitas experiências sobre o que é ser professor, pois esse processo inicia com a sua própria trajetória como estudante, sendo que as suas práticas docentes são inspiradas na maneira como os próprios professores lecionavam nas séries anteriores a sua formação (GABARDO, HOBOLD, 2011). Por isso, os primeiros anos na docência são determinantes na definição da vida profissional, nos quais o docente enfrenta muitos desafios e necessidades, especialmente, pelo fato de ser uma situação inusitada. Ressalta-se que os cursos de licenciatura enfatizam a formação docente na educação básica e o foco dos cursos de bacharelado é na formação profissional, portanto, ambos não fornecem um preparo pedagógico, especificamente para o ensino superior (COELHO, 2009).

Neste sentido, a busca pela formação continuada é extremamente importante para suprir esse despreparo inicial, além disso, pode trazer sentimentos de satisfação e realização pessoal e contribuir para o processo de construção da carreira docente (LIMA, 2012). Portanto, é preciso que os professores reflitam sobre sua profissão e encontrem uma forma de atuar que incorpore seu projeto pessoal, profissional e organizacional, de modo que assumam a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento (ROSSI, HUNGER, 2012).

A segunda fase do ciclo de vida profissional, que compreende dos quatro aos seis anos de atuação, promove a estabilidade efetiva do professor, no qual se compromete definitivamente

O PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: PROBLEMAS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

THE TEACHER OF ACCOUNTING SCIENCES: PROBLEMS AND CHALLENGES OF TEACHING IN PUBLIC AND PRIVATE INSTITUTIONS

com a escolha de uma identidade profissional. Nesta etapa, o professor preocupa-se menos consigo e mais com os objetivos didáticos. O domínio da situação liberta o docente dos anseios do início da carreira, além disso, se sente mais confortável e confiante para lidar com situações complexas e inesperadas, pois melhora a relação com os alunos e o uso dos materiais e técnicas pedagógicas (HUBERMAN, 1989).

Nos primeiros anos da docência, o professor adota uma metodologia mais conservadora, devido às incertezas e os anseios de modificar a gestão de suas aulas, mas na medida em que passam os anos, a segurança e confiança do professor em sala de aula, lhe permite ousar e buscar novas formas de ensinar, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de organização dos trabalhos e alunos. Esta fase compreende dos sete aos vinte e cinco anos de carreira, e é caracterizada pelo dinamismo, motivação e empenho dos docentes. Por outro lado, podem surgir questionamentos sobre seguir ou não o percurso, decorrentes da monotonia do cotidiano, possíveis fracassos ou mudanças estruturais, o que pode gerar uma crise existencial (HUBERMAN, 1989).

Entre os vinte e cinco e trinta e cinco anos de serviço, é um período marcado pela serenidade, pois os professores chegam a uma situação de total aceitação da sua identidade profissional. Além disso, este período causa um distanciamento afetivo, no sentido do docente ser menos vulnerável ao julgamento dos outros, seja diretor, colegas ou alunos. Tem professores que se tornam mais conservadores, outros que lamentam pela indisciplina dos alunos, dos colegas mais jovens e menos empenhados, da política educacional, entre outros fatores (HUBERMAN, 1989).

Os últimos anos da carreira docente, a partir dos 35 anos de serviço, é a fase do recuo e de interiorização, na qual o professor inicia um processo de desinvestimento nos planos profissionais e volta-se para os interesses exteriores à escola, para uma vida mais reflexiva e filosófica. Este período pode ser mais sereno ou amargo, isto depende de como foi construída a carreira docente ao longo dos anos, das experiências vividas, das conquistas e dissabores (HUBERMAN, 1989).

Na mesma direção do estudo de Huberman (1989), Gonçalves (2009) também classificou as fases de vida dos docentes em cinco etapas: a primeira é o início, de um a quatro anos, que consiste no “choque da realidade”, caracterizada pela descoberta e a adaptação do novo contexto, na qual a inexperiência e a falta de preparo tornam o trabalho mais difícil; a segunda etapa corresponde dos cinco aos sete anos de carreira, que pode prolongar-se até dez anos, sendo considerado um período mais ameno e consciente do processo de ensino-aprendizagem, o que gera maior satisfação pelo trabalho realizado; a terceira fase, dos oito aos quatorze anos, refere-se ao momento de divergência, que pode ser positiva, quando o professor continua a se empenhar com entusiasmo no trabalho, na busca de maior valorização profissional, em contrapartida, pode ser negativa, na qual a rotina provoca cansaço e saturação, tanto física quanto mental; a quarta, é a etapa da serenidade, situa-se entre quinze e vinte e dois anos, no qual ocorre um distanciamento afetivo, provocado por um processo de interiorização, reflexão e ponderação, além do sentimento satisfação e realização pessoal e profissional; e, o fim da carreira é entre os vinte e três e trinta e um anos de serviço, que caracteriza-se pelo desencanto decorrente da saturação ou ainda pode ocorrer a renovação do interesse, pois tem aqueles que desejam continuar o aprendizado.

De um modo geral, pode-se afirmar que o início da carreira é o período sujeito as maiores dificuldades, devido às fragilidades que já foram citadas, mas que, ao longo do tempo são minimizadas e superadas, por conta do preparo e da própria experiência vivida pelo docente.

2.3 Estudos Anteriores

A partir de uma busca nas bases de dados nacionais sobre pesquisas relacionadas à temática proposta neste artigo, foram encontrados trabalhos sobre o perfil e formação do professor de Contabilidade (Laffin, 2005), os problemas e desafios no início da carreira docente (Coelho, 2009), a formação do professor em cada fase do ciclo de vida profissional (Rossi & Hunger, 2012), os problemas enfrentados no início da docência na área Contábil (Lima et al., 2012) e os problemas encontrados pelos docentes de Contabilidade de instituições públicas e privadas em cada etapa do ciclo de vida (ARAÚJO et al., 2015).

A pesquisa de Laffin (2005) identificou o perfil do professor de Contabilidade, a formação e os significados de ser professor. Os resultados apontam que o perfil do professor na sua maioria é: do gênero masculino, com idade entre 28 e 40 anos, com até 20 anos de formado, atua na instituição pública, com regime de dedicação exclusiva, e tem mestrado. Os professores de instituições privadas atuam nas atividades contábeis e alguns são proprietários de escritório de Contabilidade. Quanto ao significado de ser professor, os respondentes valorizam a profissão docente, pois traz um *status* social, amplia os conhecimentos, é gratificante e possibilita relacionar a teoria com a prática, pois enfatizaram que ser contador ajuda a ser professor.

Destacou-se que a opção por ser professor foi devido ao convite ou indicação de alguém. Além disso, para os professores de instituições privadas, a docência é uma atividade secundária, pois não conseguem manter-se financeiramente sem exercer a profissão de contador, visto que os ganhos podem ser maiores em comparação com a docência. Os professores admitiram não dominar os conhecimentos pedagógicos da prática docente, e começaram a investir na carreira após a entrada na universidade, através de cursos de licenciatura e especialização, além de cursos e oficinas sobre didática, oratória e metodologia do ensino superior. Os professores também destacaram que o desinteresse e desmotivação dos alunos nas disciplinas são os principais problemas enfrentados em sala de aula (LAFFIN, 2005).

Coelho (2009) pesquisaram os principais problemas e desafios nos primeiros cinco anos da carreira docente do ensino superior de uma instituição privada, com destaque para a falta de uma formação pedagógica específica para o ensino superior, sendo que os docentes reconheceram a necessidade de continuar a formação na pós-graduação. Além disso, indicaram como problemas e desafios à necessidade de: vencer a insegurança gerada pela falta de experiência; desenvolver uma autonomia docente; administrar melhor o tempo na sala de aula; dedicar mais tempo ao preparo de aulas; aprender a lidar com a heterogeneidade dos alunos e salas numerosas; superar dificuldades em relação à avaliação da aprendizagem; compartilhar experiências e aprendizagens através do diálogo com outros professores e; rever a questão salarial do país.

Coelho (2009) conclui que, ainda, são poucos os cursos *stricto sensu*, diante da grande demanda pelo magistério, além disso, os programas possuem uma ênfase maior para a pesquisa científica, sendo que nem todos oferecem formação pedagógica. Ressalta que a alta titulação não é suficiente para atuar no ensino superior, por isso é necessário rever as diretrizes que regem os programas *stricto sensu* e repensar a questão da formação pedagógica, visando melhorar a qualidade didático-pedagógica dos docentes do ensino superior, para suprir esta carência, percebida pelos próprios docentes.

Neste sentido, Rossi e Hunger (2012) confirmaram em sua pesquisa a hipótese de que as prioridades de formação variam de acordo com cada período profissional. Pôde-se verificar que no início da carreira, os professores buscaram uma formação para aprimoramento da prática pedagógica, com o intuito de diminuir as dificuldades iniciais. Já na fase da estabilização, os professores afirmaram a importância da formação pedagógica para solucionar os problemas do contexto educacional e transmitir os conteúdos acadêmicos aos docentes. Os professores que

O PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: PROBLEMAS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

THE TEACHER OF ACCOUNTING SCIENCES: PROBLEMS AND CHALLENGES OF TEACHING IN PUBLIC AND PRIVATE INSTITUTIONS

estavam na fase de diversificação reforçaram a importância da atualização constante, na busca de novos conteúdos, sendo uma prioridade de formação. E no momento de serenidade e desinvestimento, os professores afirmaram sentir a necessidade de frequentar atividades de formação para inovar suas práticas docentes, desde que sejam em locais diferentes do ambiente escolar.

A pesquisa de Lima et al. (2014) também identificou os principais problemas enfrentados pelos docentes nos três primeiros anos de carreira, porém com ênfase no curso de Ciências Contábeis. Os professores indicaram os seguintes problemas: desmotivação discente; heterogeneidade das classes; salas superlotadas; falta de tempo; dificuldade para determinar nível de aprendizado e; quantidade de atividades administrativas. A pesquisa reforçou a complexidade dos primeiros anos de carreira, visto que os professores não têm um preparo para a realidade da docência, pois saem da graduação com uma formação profissional e não pedagógica. Além disso, os resultados apontaram que os profissionais precisam de uma educação voltada para aprimorar as técnicas de ensino-aprendizagem, e não apenas cursos de pós-graduação na própria área de atuação.

3 Metodologia

O objetivo deste estudo é de caráter descritivo, pois pretende-se analisar a percepção dos docentes de Contabilidade sobre os problemas e os desafios da docência em instituições públicas e privadas e, também, conforme ciclo de vida profissional. A pesquisa descritiva busca descrever características de determinada população ou fenômeno, registrá-las, analisá-los, classificá-las e interpretá-los sem interferência do pesquisador, portanto é preciso delimitar as técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão à pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, ANDRADE, 2002, RAUPP e BEUREN, 2009).

Quanto aos procedimentos, a pesquisa caracteriza-se como um levantamento, pois coletou os dados de uma amostra retirada de determinada população ou universo que se deseja conhecer (RAUPP e BEUREN, 2009). Neste caso, o universo de investigação compreende os docentes do ensino superior em Contabilidade, nível de graduação presencial, das instituições de ensino do Estado do Paraná, públicas e privadas, que ofertam o curso de graduação presencial em Ciências Contábeis.

Segundo Censo do Ensino Superior de 2015 existem 186 instituições de ensino superior no Estado do Paraná, sendo que 56 estão na capital Curitiba e 130 no interior. Além disso, 14 instituições são públicas e 172 são privadas. Dentre as instituições de ensino do Paraná, 92 ofertam o curso de Ciências Contábeis, sendo 13 públicas e 79 privadas. Com relação aos docentes, o total no Estado são 31.128, sendo que 14.371 estão nas instituições públicas e 16.757 nas instituições privadas (INEP, 2016).

Deste modo, a abordagem do problema de pesquisa é quantitativa, que caracteriza-se pelo emprego de instrumentos estatísticos tanto na coleta quanto no tratamento dos dados (RAUPP, BEUREN: 2009). Para a tabulação dos dados foram utilizados planilha eletrônica e *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Neste estudo foi utilizado para coleta dos dados um questionário estruturado com questões fechadas e abertas, dividido em cinco etapas: sendo a primeira sobre as características dos respondentes para identificar o perfil do professor universitário; a segunda etapa trata-se da importância do ensino universitário; a terceira aborda os problemas que afetam o cotidiano na docência; a quarta etapa corresponde aos desafios da carreira docente, e, por fim a quinta refere-se ao apoio institucional. Este instrumento foi estruturado com base nos estudos de Coelho (2009) e Araújo et al. (2015).

Na segunda etapa, na terceira etapa e na quarta etapa foram utilizadas escalas com diferenciais semânticos, no qual os extremos são rótulos bipolares (MALHOTRA, 2006).

O instrumento foi construído através da ferramenta *google docs* e enviado para o e-mail dos coordenadores do curso de Contabilidade para que encaminhassem aos docentes do curso das instituições de ensino superior que ofertam o curso de graduação presencial em Ciências Contábeis, no Estado do Paraná, Brasil, no período de novembro a dezembro de 2016.

De 88 Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Ciências Contábeis no Paraná, segundo dados informados pelo e-MEC, foram enviados e-mails eletrônicos para 53 IES, pois foram descartadas as instituições que ofertam o curso na modalidade a distância (EAD) e as que não foram possíveis obter o contato. Portanto, a amostra obtida para a presente pesquisa foi de 70 docentes.

Para análise e discussão das hipóteses a respeito dos problemas e desafios dos docentes de instituições públicas e privadas, conforme o ciclo de vida profissional, foram utilizados como embasamento os estudos de Coelho (2009), Araújo et al. (2015), bem como os demais estudos anteriores descritos na Tabela 4, que demonstra as categorias e unidades de análise, bem como os principais autores utilizados para esta pesquisa.

Tabela 4 – Categorias e unidades de análise do estudo

Categorias de análise	Unidades de análise	Principais Autores
Perfil do Professor Universitário	Sexo; Faixa etária; Titulação; Tempo de atuação (ciclo de vida profissional); IES pública ou privada; Regime de trabalho; Disciplinas; Outra profissão; Motivo da docência.	Huberman (1989); Laffin (2005); Coelho (2009); Gonçalves (2009); Rossi e Hunger (2012); Lima et al. (2014); Araújo et al. (2015); Souza e Mendonça (2016).
Importância do Ensino Universitário	Função do ensino universitário na atualidade	Gomes; Casagrande (2002); Lowman (2004); Silva (2006); Coelho (2009); Barros, Silva e Vásquez (2011); Lima (2012); Rossi e Hunger (2012); Araújo et al. (2015).
Problemas que afetam a docência	Indisciplina; desmotivação; heterogeneidade; aprendizagem; trabalhos administrativos; tempo livre; metodologia; relacionamentos; infraestrutura; número de alunos.	Veenman (1984); Huberman (1989); Krasilchik (2008); Coelho (2009); Lima (2012); Lima et al. (2014); Araújo et al. (2015).
Desafios da carreira docente	Complexidade; imprevisibilidade; rotina; preparação profissional; formação pedagógica; imagem; troca de experiências; diversidade cultural; gratificação; autonomia; formação continuada; mudanças tecnológicas; novas metodologias.	Tardif (2000); Laffin (2005); Behrens (2007); Coelho (2009); Souza (2009); Guindani (2012); Lima (2012); Lima et al. (2014); Araújo et al. (2015); Souza e Mendonça (2016).
Apoio Institucional	Formação pedagógica continuada; Recursos técnicos; Ações conjuntas; Trabalho integrado; Investimento em mestrado e doutorado.	Laffin (2005); Coelho (2009); Rossi e Hunger (2012); Araújo et al. (2015); Souza e Mendonça (2016).

Fonte: Os autores (2016).

O PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: PROBLEMAS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

THE TEACHER OF ACCOUNTING SCIENCES: PROBLEMS AND CHALLENGES OF TEACHING IN PUBLIC AND PRIVATE INSTITUTIONS

O estudo abrange as variáveis: problemas e desafios enfrentados pelos docentes de Contabilidade de instituições públicas e privadas e ainda, conforme o ciclo de vida profissional. Na Tabela 5 estão as categorias de análise e as hipóteses a serem testadas.

Tabela 5 – Categorias de análise e hipóteses

Categorias de análise	Hipóteses
Problemas que afetam a docência	H ₀ : é igual para instituições públicas e privadas
	H ₁ : é diferente para instituições públicas e privadas
	H ₀ : é igual para cada ciclo de vida profissional
	H ₁ : é diferente para cada ciclo de vida profissional
Desafios da carreira docente	H ₀ : é igual para instituições públicas e privadas
	H ₁ : é diferente para instituições públicas e privadas
	H ₀ : é igual para cada ciclo de vida profissional
	H ₁ : é diferente para cada ciclo de vida profissional

Fonte: Os autores (2016).

Para comparar os problemas e desafios enfrentados pelos docentes de acordo com a dependência administrativa da instituição de ensino superior que estão vinculados (pública ou privada) e comparar cada fase do ciclo de vida profissional em que se encontram, foi utilizado o teste não paramétrico Mann-Whitney U para comparação de duas amostras independentes (instituições públicas e privadas) e o teste de Kruskal-Wallis, para várias amostras (fases do ciclo de vida), pois conforme o resultado do teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, os dados não possuem distribuição normal, devido aos níveis de significância terem sido menores que 0,05.

Além dos testes de hipóteses, apresenta-se o perfil dos respondentes, bem como a percepção dos mesmos quanto à importância do ensino universitário e do apoio institucional. Para análise da percepção dos docentes quanto ao investimento nos cursos de pós-graduação e outros problemas ou desafios foi utilizada a análise de Similitude através do *software* IRAMUTEQ 07.

4 Descrição e Análise Dos Dados

Este tópico está organizado de acordo com as etapas do instrumento aplicado, portanto apresenta o perfil dos respondentes, a importância do ensino universitário, os problemas que afetam a docência, os desafios dos docentes e o apoio institucional.

4.1 Perfil dos Respondentes

Do total de 70 professores que participaram da pesquisa, a maioria é do sexo masculino, sendo 41 (58,57%) homens e 29 (41,43%) mulheres, a maioria (60%) tem entre 31 e 50 anos, e 7,14% têm mais de 61 anos e são do sexo masculino. Os docentes que lecionam em instituições de ensino privada correspondem a 62,86% (44) dos docentes, contra 34,29% (24) que trabalham na pública, sendo que apenas 2,86% (2) professores atuam em ambas as redes, portanto, houve

uma predominância da IES privada.

Com relação à graduação dos professores, 78,6% têm formação em Ciências Contábeis, o restante é formado nas áreas de Administração (10%), Economia (4,3%), Matemática (4,3%), Direito (4,3%), Psicologia (2,9%) e Educação (1,4%), sendo que, quatro respondentes têm formação em duas áreas. Quanto ao título de especialização *lato sensu*, a maioria (77%) possui a titulação, com predominância para as áreas de finanças (22%), auditoria e controladoria (19%), sendo que do total de respondentes (70), 16% não responderam e 6% não tem especialização *lato sensu*. Este resultado contrapõe os achados de Araújo et al. (2015), que identificou apenas 20% dos docentes com titulação de especialização *lato sensu*.

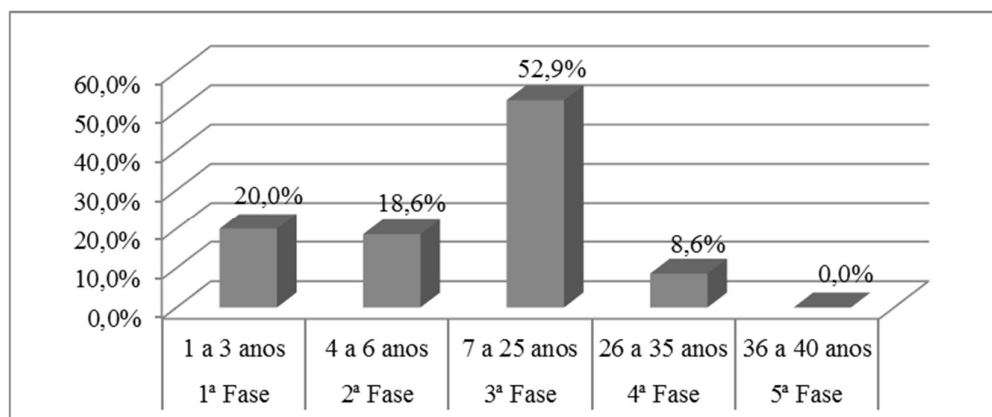
E quanto ao título de especialização *stricto sensu*, nível de mestrado e doutorado, a maioria (74%) está neste nível, com predominância para as áreas de Contabilidade (38,5%), Administração (26,9%) e Engenharia de Produção (21,2%). Do total de respondentes (70), 15,7% não responderam e 10% não tem o título de mestre e/ou doutor.

Estes resultados são semelhantes aos achados de Araújo et al. (2015), pois 79% dos professores têm titulação *stricto sensu*, e apenas 1% da amostra (8 professores) tem apenas a graduação, sendo que na presente pesquisa apenas 1,4%, que representa 1 docente, não tem especialização.

Um ponto importante a ser destacado é que apenas três docentes (4%) fizeram especialização *lato sensu* em Docência do Ensino Superior, e apesar do número significativo de professores com nível de mestrado (74%), sendo destaque a área de Contabilidade (38,5%), existe uma carência na formação pedagógica dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil, especialmente nesta área, pois são poucos os programas ofertados, além disso, a ênfase é para a pesquisa científica. Salienta-se que a alta titulação não é suficiente para atuar no ensino superior, portanto, é necessário rever as diretrizes dos programas de mestrado e doutorado e repensar a questão da formação pedagógica para aprimoramento da carreira docente (Coelho, 2009, Lima et al., 2014, Araújo et al., 2015).

Os professores também foram questionados a respeito do regime de trabalho, do total de respondentes (70), 63% são horistas, com carga horária que varia de 4 a 40 horas/aulas semanais, sendo que 37% dos docentes tem dedicação exclusiva, acima de 40 horas/aulas. Além disso, metade (50%) dos professores ministra de 1 a 2 disciplinas no curso de Ciências Contábeis, 34,29% de 3 a 4 disciplinas e apenas 15,71% ministram 5 ou mais.

Para identificar em qual fase do ciclo de vida profissional os respondentes se encontram, segundo a classificação de Huberman (1989), os mesmos foram questionados quanto ao tempo de atuação na área docente. A maioria (52,9% - 37) tem entre 7 e 25 anos de carreira, ou seja, estão na fase de diversificação das práticas de ensino, bem como podem surgir questionamentos a respeito da continuidade na carreira. Na Figura 1 está descrito a caracterização dos respondentes quanto ao tempo de atuação na docência.



O PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: PROBLEMAS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

THE TEACHER OF ACCOUNTING SCIENCES: PROBLEMS AND CHALLENGES OF TEACHING IN PUBLIC AND PRIVATE INSTITUTIONS

Figura 1 – Tempo de atuação na docência e fase do ciclo de vida profissional

Fonte: dados da pesquisa (2016).

Observa-se que 20% (14) dos professores estão na fase inicial de 1 a 3 anos, que corresponde ao período de confronto com a realidade e entusiasmo com as descobertas. Salienta-se que o início da carreira é o período mais complexo e determinante na definição da vida profissional, sendo que o professor traz consigo a inspiração das práticas docentes dos seus ex-professores (COELHO, 2009; GABARDO e HOBOLD, 2011).

Além disso, 18,6% (13) dos docentes têm entre 4 a 6 anos de profissão, este período representa a fase de estabilização, na qual o docente tem um domínio maior da situação e sente-se mais confortável e seguro para lidar com as situações complexas e inesperadas, pois melhora as suas práticas de ensino e relação com os alunos (HUBERMAN, 1989).

Por outro lado, apenas 8,6% (6) dos professores estão na fase do distanciamento e conservadorismo, que compreende de 26 a 35 anos de carreira, no qual os docentes ficam mais conservadores. Nesta fase, também pode ocorrer à renovação do interesse e desejo em continuar o aprendizado (GONÇALVES, 2009). Destaca-se que nenhum dos respondentes está na fase do desinvestimento que é entre 36 a 40 anos de docência (HUBERMAN, 1989).

Na pesquisa de Araújo et al. (2015), os resultados foram bem semelhantes, pois a maioria dos respondentes (62% - 357) estavam na fase de diversificação (7 a 25 anos), seguido da fase de entrada (1 a 3 anos) com 15% (83 docentes), já na fase de estabilização (4 a 6 anos) tinham 13% (77 docentes), e na fase do conservantismo (26 a 35 anos) apenas 8% (46 docentes). O único dado que apresentou diferença foi com relação à fase do desinvestimento (após os 35 anos), que na pesquisa de Araújo et al. (2015) apresentou 2% (11 docentes), porém, no presente estudo não houve ninguém que estivesse nesta etapa do ciclo de vida profissional.

A Figura 2 mostra o percentual de docentes da rede pública e privada para cada fase do ciclo de vida profissional, conforme classificação de Huberman (1989). Quando comparados os docentes das instituições de ensino da rede pública com a rede privada, observa-se que na 1ª fase (1 a 3 anos) há um predomínio considerável da IES privada com 15,7% dos docentes contra apenas 2,9% da pública. Outro ponto a ser destacado é a 3ª fase (7 a 25 anos), que apresentou o maior percentual de docentes tanto da rede privada (30%), quanto da rede pública (22,9%).

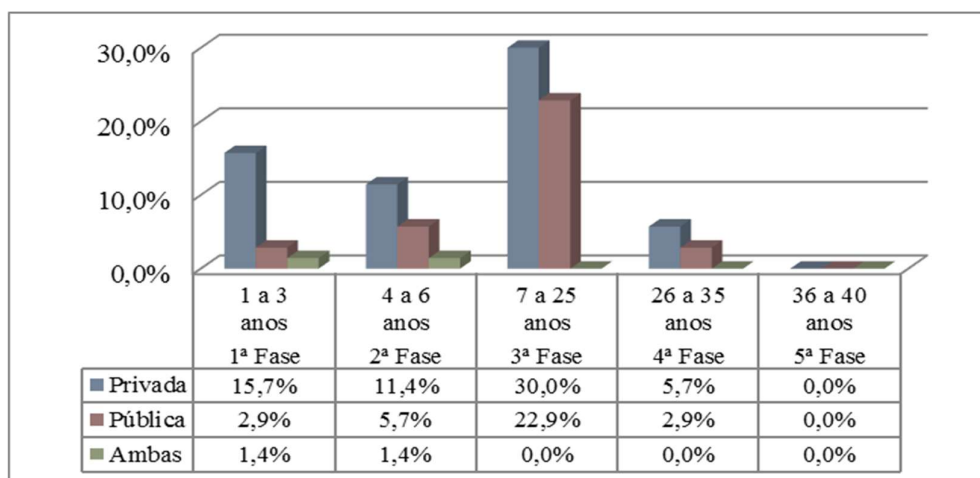


Figura 2 – Docentes da rede pública e privada versus ciclo de vida profissional

Fonte: dados da pesquisa (2016).

Outra análise interessante é comparar o sexo para cada fase do ciclo de vida profissional.

Ressalta-se que há uma predominância do sexo masculino na 1ª e 3ª fase (57,14%) e (67,57%), respectivamente. Porém, na 2ª fase o sexo feminino aparece como a maioria (61,54%). Na pesquisa de Araújo et al. (2015) houveram algumas diferenças, pois as mulheres apresentaram uma pequena superioridade na fase inicial com 51%, e na 2ª fase os homens foram a maioria com 57%, e na 3ª fase com 70%, já na 4ª fase, a diferença foi bem superior, pois 87% eram do sexo masculino, sendo que na presente pesquisa foi metade (50%). Na 5ª fase também predominou o sexo masculino com 82%, porém no presente estudo não houve respondentes que estivessem nesta etapa. Segundo Araújo et al. (2015), esta mudança pode ser decorrente da inserção das mulheres no ensino superior e nos cursos de Ciências Contábeis.

Com relação ao exercício de outra profissão além da docência, 53% dos respondentes (37) têm outra atividade, sendo que 46% trabalham na área contábil e 19% com consultoria. No entanto, 47% dos respondentes (33) exercem apenas a função de professores. Salienta-se que 92% (34) dos docentes que tem uma segunda ocupação são da rede privada de ensino, sendo que, dos professores que não têm outra profissão, 67% (22) estão na instituição pública, contra 30% (10), que atuam na rede privada.

Estes resultados contrapõem os achados de Araújo et al. (2015), pois a maioria (53%), não possui outra atividade além da docência, sendo que 47% dos docentes exercem uma segunda atividade. Segundo Araújo et al. (2015), este fato pode ser decorrente da maioria dos docentes trabalharem em instituições de ensino da rede pública, que podem estar sob regime de dedicação exclusiva e, portanto, não exercem outras atividades paralelas.

Dentre os motivos pelos quais os respondentes ingressaram na docência, destacou-se que a oportunidade surgiu por acaso, através de uma indicação ou convite (31 – 44%), seguido do desejo em ser professor (29 – 41%). Salienta-se que a complementação da renda não foi um motivo tão relevante, pois apenas 11 docentes (15,7%) afirmaram isso. Estes resultados corroboram com a pesquisa de Laffin (2005) que, também, destacou que o motivo de ingresso na docência foi devido a uma indicação/convite de alguém. Além disso, o significado de ser professor tem relação com o *status* social, com a ampliação dos conhecimentos, por ser gratificante e permitir relacionar a teoria com a prática, pois os respondentes enfatizaram que ser contador ajuda a ser professor, visto que muitos trabalham com Contabilidade e exercem a profissão docente como uma segunda atividade.

Vale ressaltar que a opção por manter-se em duas profissões é decorrente da questão salarial, que conforme os professores da pesquisa, somente com a remuneração da docência, não é suficiente para manter-se financeiramente, pois conseguem alavancar mais recursos atuando como contadores, portanto, optaram pela docência pela satisfação pessoal e não por questões salariais (LAFFIN, 2005).

Pode-se observar que as respostas foram semelhantes, na maioria dos casos, o que confirma os achados anteriores relacionados à temática proposta no presente estudo. No próximo tópico, é abordada a variável importância do ensino universitário, segundo a percepção dos docentes pesquisados.

4.2 Importância do Ensino Universitário

Para saber a percepção dos docentes a respeito da importância do Ensino Universitário, foram indicadas cinco opções com uma escala Likert de 1 a 5 para cada alternativa, sendo 1: não é importante, 2: pouco importante, 3: razoavelmente importante, 4: importante e 5: muito importante.

A Figura 3 mostra que a maioria dos respondentes (65,7%), considera como muito importante no ensino universitário a produção e propagação do conhecimento.

O PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: PROBLEMAS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

THE TEACHER OF ACCOUNTING SCIENCES: PROBLEMS AND CHALLENGES OF TEACHING IN PUBLIC AND PRIVATE INSTITUTIONS

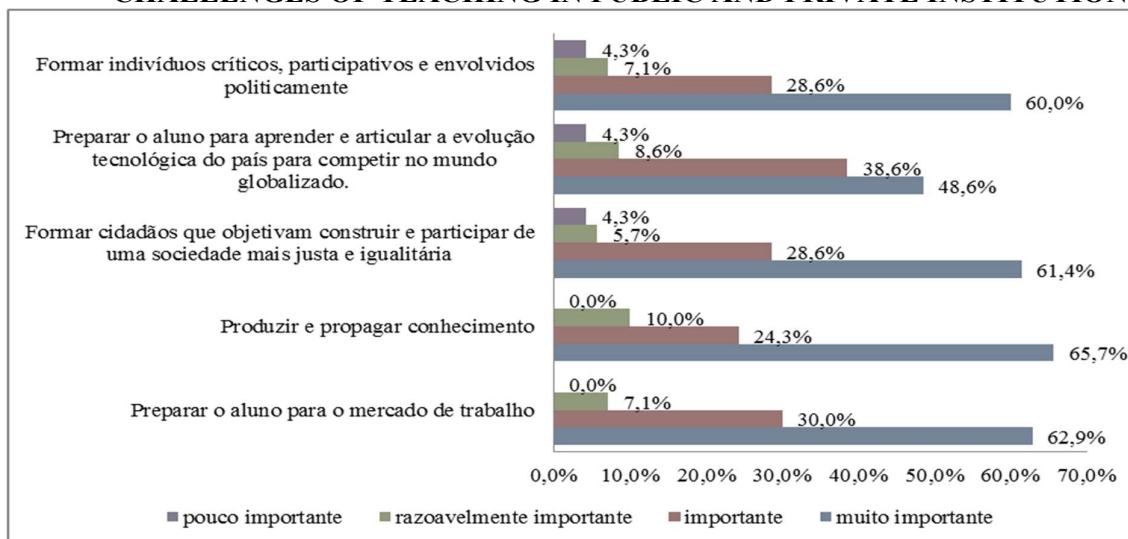


Figura 3 – Importância do Ensino Universitário

Fonte: dados da pesquisa (2016).

Ressalta-se que a prática docente deve despertar e oportunizar os interesses do discente na construção do conhecimento. É um processo de reciprocidade mútua entre professor e aluno, pois o docente contribui para a formação de sujeitos capazes de pensar, sentir, fazer, transformar a realidade e, ao mesmo tempo, recebe vivências e experiências que contribuem para seu crescimento pessoal e profissional (LIMA, 2012).

Outro ponto destacado pelos docentes da pesquisa como sendo muito importante no ensino superior, é a preparação do aluno para o mercado de trabalho, com 62,9% de apontamentos, e quando se trata do curso de Ciências Contábeis que tem características mais tecnicistas, a ênfase é em instruir o aluno para o mercado. Inclusive, nos estudos de Laffin (2005), os professores afirmaram que ser contador auxilia na profissão de docente, pois conseguem trazer exemplos práticos para a sala de aula, o que facilita o aprendizado dos alunos. No entanto, além de ter o conhecimento específico contábil, é preciso ter habilidades específicas para dominar as competências necessárias para a tarefa de ensinar (SOUZA E MENDONÇA, 2016).

4.3 Problemas que Afetam a Docência

Para identificar a percepção dos docentes a respeito dos problemas enfrentados na docência no ensino superior em Contabilidade, foram indicadas 22 alternativas baseadas nos estudos de Veenman (1984), com escala Likert de 1 a 5 para cada alternativa, sendo 1: não afeta, 2: afeta pouco, 3: afeta razoavelmente, 4: afeta e 5: afeta muito. A primeira hipótese a ser testada foi a seguinte:

H_0 : a percepção dos docentes quanto aos problemas é igual para as instituições privadas e públicas.

Com base nos testes estatísticos de Mann-Whitney, os dois problemas que apresentaram diferenças significativas, ao nível de 5% de significância, nas respostas entre os docentes de instituição privada e pública foram: falta de motivação dos alunos e infraestrutura inadequada. Para os demais problemas elencados, não houve diferença significativa estatisticamente, portanto, rejeita-se a hipótese nula de que os problemas enfrentados pelos docentes são iguais

para ambas às instituições de ensino superior, apenas para os problemas de motivação discente e infraestrutura.

A média da Instituição privada para o problema com a falta de motivação discente foi de 3,48 contra 4,25 da pública, ou seja, pode-se inferir pela diferença média estatística, que a desmotivação dos alunos afetam mais os docentes da rede pública do que os da rede privada. E com relação a infraestrutura inadequada, para a IES privada a média foi de 2,23, enquanto que para a IES pública foi de 3,29, portanto, os docentes da rede pública também percebem como um problema maior a questão da infraestrutura, quando comparado com a privada. E isto pode ser justificado pela fonte e o destino dos recursos, visto que a IES pública depende das verbas governamentais, já as instituições privadas buscam recursos através das mensalidades, dentre outras formas para manter a estrutura.

Em contrapartida, nos estudos de Araújo et al. (2015), apenas as variáveis: quantidade de trabalho administrativo e falta de orientações da instituição, apresentaram medianas significativamente diferentes entre as instituições públicas e privadas. Isto pode ser justificado pelo fato de que na pesquisa anterior a predominância dos respondentes foi de docentes de instituição pública (57%), ao contrário do presente estudo, no qual a maioria (57%) é da rede privada de ensino. Salienta-se que a quantidade de trabalho administrativo nas IES públicas tende a ser maior, pois os docentes estão envolvidos com o ensino, pesquisa e extensão, em regime de dedicação exclusiva.

A Tabela 6 mostra a nota média geral e a média por instituição privada e pública, dos principais problemas enfrentados pelos docentes da pesquisa, sendo eles: a falta de motivação dos alunos, indisciplina em sala de aula, dificuldade de aprendizagem dos alunos, falta de tempo livre e salas de aula lotadas.

Tabela 6 – Principais problemas que afetam os docentes de IES privada e pública

Problemas	Mediana Geral	Média Geral	Privada	Pública
Falta de motivação dos alunos	4	3,75	3,48	4,25
Indisciplina em sala de aula	4	3,37	3,39	3,33
Dificuldade de aprendizagem dos alunos	3	2,96	2,98	2,92
Falta de tempo livre	3	2,96	3,09	2,71
Salas de aula lotadas	3	2,91	3,00	2,75

Fonte: dados da pesquisa (2016).

Segundo as medianas de cada alternativa, a desmotivação e indisciplina discente afetam a atuação dos professores em sala de aula, sendo que a dificuldade de aprendizagem dos alunos, a falta de tempo livre e as salas de aula lotadas, afetam razoavelmente. Um ponto interessante a ser destacado é que a falta de preparo pedagógico, afeta razoavelmente as práticas docentes e ficou em 11º lugar, pela média geral (2,71). Já, segundo as pesquisas de Laffin (2005), Coelho (2009) e Rossi e Hunger (2012), os professores enfatizaram a necessidade de formação pedagógica para aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

Isto pode ser justificado pelo fato da maioria (52,9%) dos docentes da pesquisa estar na 3ª fase, ou seja, tem de 7 a 25 anos de carreira, sendo que nos estudos anteriores foi destacado que a falta de experiência em sala de aula e o próprio despreparo didático-pedagógico é uma dificuldade enfrentada com maior intensidade no começo da carreira. Esse resultado assemelha-se aos de Araújo et al. (2015), também foram semelhantes aos achados Laffin (2005), os docentes apontaram o desinteresse e desmotivação discente, como os principais problemas enfrentados em sala de aula. Na pesquisa de Coelho (2009), os professores destacaram como problemas a heterogeneidade dos alunos, salas numerosas e dificuldade de avaliação da aprendizagem. E, no estudo de Lima et al. (2014), os principais problemas levantados foram a

O PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: PROBLEMAS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

THE TEACHER OF ACCOUNTING SCIENCES: PROBLEMS AND CHALLENGES OF TEACHING IN PUBLIC AND PRIVATE INSTITUTIONS

desmotivação discente, heterogeneidade das classes, salas superlotadas, falta de tempo, dificuldade para determinar nível de aprendizado e quantidade de atividades administrativas. A segunda hipótese testada é a seguinte:

H₀: a percepção dos docentes quanto aos problemas é igual para cada fase do ciclo de vida profissional.

De acordo com o teste de Kruskal-Wallis, três problemas elencados apresentaram diferenças estatisticamente significantes, ao nível de 5% de significância, conforme o ciclo de vida, sendo eles: domínio do conteúdo, a falta de preparo pedagógico e salas de aula lotadas, portanto rejeita-se a hipótese de que os problemas são iguais para cada fase do ciclo de vida profissional.

As médias que apresentaram diferenças estatísticas para o problema de domínio de conteúdo foi de: 1ª fase (3,14), 2ª fase (2,85), 3ª fase (2,78) e 4ª fase (1,00). O problema da falta de preparo pedagógico apresentou as seguintes médias: 1ª fase (3,07), 2ª fase (3,08), 3ª fase (2,70) e 4ª fase (1,17). Enquanto, o problema com as salas de aula lotadas teve as médias: 1ª fase (3,21), 2ª fase (3,46), 3ª fase (2,84) e 4ª fase (1,67). Pode-se inferir que nos anos iniciais da carreira docente, de 1 a 6 anos, os problemas afetam mais a docência, porém as médias diminuíram ao longo dos anos, e apresentaram-se abaixo de 2 na 4ª fase (de 26 a 35 anos), ou seja, estes problemas afetam pouco ou não afetam a atuação docente nesta etapa.

A Tabela 7 demonstra as médias dos principais problemas enfrentados pelos docentes de Contabilidade, para cada fase do ciclo de vida profissional. Pode-se observar que a desmotivação e a indisciplina dos alunos são problemas percebidos pelos docentes em todas as fases do ciclo de vida.

Tabela 7 – Principais problemas que afetam a docência, para cada fase do ciclo de vida profissional

Problemas	Mediana	Média	1ª	2ª	3ª	4ª
		Geral	fase	fase	fase	fase
Falta de motivação dos alunos	4	3,77	3,79	4,08	3,76	3,17
Indisciplina em sala de aula	4	3,37	3,50	3,69	3,43	2,00
Dificuldade de aprendizagem dos alunos	3	2,96	3,43	2,38	2,95	3,17
Falta de tempo livre	3	2,96	3,21	2,85	2,86	3,17
Salas de aula lotadas	3	2,93	3,21	3,46	2,84	1,67

Fonte: dados da pesquisa (2016).

Destaca-se que, na primeira fase (1 a 3 anos) de docência, os problemas percebidos são: a falta de motivação dos alunos, a indisciplina, lidar com a dificuldade de aprendizagem dos alunos, planejar as aulas, usar métodos diferentes e avaliar a aprendizagem. Outro ponto a ser destacado é que vários problemas apresentaram médias superiores às demais fases, tais como: a aprendizagem dos alunos, falta de tempo livre, salas lotadas, planejamento das aulas, uso eficaz de materiais didáticos e métodos diferentes, avaliar a aprendizagem, domínio de conteúdo, heterogeneidade dos alunos, falta de condições para qualificação, políticas e normas da instituição, organizar os trabalhos em classe e relacionamento com diretores e coordenadores.

Ao comparar com os resultados de Araújo et al. (2015), nota-se também, que nos anos iniciais da carreira docente, as médias dos problemas enfrentados pelos docentes são superiores, quando comparados com as demais fases do ciclo de vida. Porém, a heterogeneidade da classe ocupou a segunda posição, ao contrário do presente estudo, no qual este problema não se mostrou tão relevante, pois ficou em 17º lugar com média geral de 2,44.

Os resultados de Lima et al. (2014) foram semelhantes a este estudo para os seguintes problemas: desmotivação discente e dificuldade para determinar nível de aprendizado, sendo que, as diferenças foram quanto: a heterogeneidade das classes, falta de tempo, quantidade de atividades administrativas e salas superlotadas, pois não estão entre os principais destaques.

Salienta-se que o início da carreira é o período mais complexo, pois ocorre o “choque com a realidade”, e os docentes enfrentam problemas de aceitação e preparo para exercer a profissão. A falta de experiência e o próprio despreparo didático-pedagógico aumenta a dificuldade do docente em lidar com as situações em sala de aula. Portanto, em todas as pesquisas (Laffin, 2005; Coelho, 2009; Rossi e Hunger, 2012; Lima et al., 2014; Araújo et al., 2015), foi ressaltada a necessidade de uma formação pedagógica, para suprir as dificuldades iniciais da carreira e para o aperfeiçoamento contínuo do docente.

4.4 Desafios dos Docentes

Para saber a percepção dos docentes a respeito dos desafios enfrentados na docência do ensino superior em Contabilidade foram indicadas 29 alternativas baseadas nos estudos de Coelho (2009), com escala *Likert* de 1 a 5 para cada alternativa, sendo 1: discordo totalmente, 2: discordo parcialmente, 3: não discordo nem concordo, 4: concordo parcialmente e 5: concordo totalmente. A primeira hipótese testada com relação aos desafios na docência é a seguinte:

H₀: a percepção dos docentes quanto aos desafios é igual para as instituições privadas e públicas.

O teste de Mann-Whitney demonstrou diferenças estatisticamente significantes para dois desafios apontados pelos docentes, sendo eles: gratificação da atividade docente e os professores sentem falta de uma formação didática pedagógica, pois a instituição pública apresentou médias superiores à privada. Portanto, rejeita-se a hipótese de que os desafios são iguais para as instituições públicas e privadas apenas para estes dois desafios, sendo que para os demais apresentados, não houve diferença significativa.

A média da instituição privada para a percepção de que a atividade docente é gratificante foi de 4,27, sendo que para a instituição pública foi de 4,71. Apesar da diferença estatística, as medianas indicam que os docentes concordam totalmente com esta afirmativa. Outra questão que apresentou diferença foi com relação à falta de formação pedagógica que, na instituição privada a média foi de 3,61 contra 4,25 da IES pública, neste caso, pode-se inferir que os docentes da rede pública percebem uma necessidade maior da formação didático-pedagógica em relação aos docentes da rede privada.

A Tabela 8 demonstra as médias dos principais desafios enfrentados pelos docentes de Contabilidade de instituições privadas e públicas.

Tabela 8 – Médias dos principais desafios enfrentados pelos docentes de IES privada e pública

Desafios	Mediana	Média	IES	
		Geral	Privada	Pública
A formação contínua ajuda obter conhecimento para inovação educativa nas instituições	5	4,49	4,45	4,54
A atividade docente é gratificante	5	4,43	4,27	4,71
Os professores devem saber lidar com as diversidades culturais	4	4,34	4,32	4,38
Na sala de aula tanto os professores quanto os alunos estão em um processo de aprendizagem	4	4,32	4,18	4,58

O PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: PROBLEMAS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

THE TEACHER OF ACCOUNTING SCIENCES: PROBLEMS AND CHALLENGES OF TEACHING IN PUBLIC AND PRIVATE INSTITUTIONS

Desafios	Mediana	Média	IES	IES
		Geral	Privada	Pública
As mudanças tecnológicas provocaram mudanças significativas para a transmissão do conhecimento	5	4,31	4,23	4,46

Fonte: dados da pesquisa (2016).

Ressalta-se que os professores concordaram que eles possuem mais conhecimento na área que atuam do que conhecimento pedagógico. Isso corrobora com os estudos de Laffin (2005), no qual os docentes também afirmaram que possuem mais conhecimento técnico, entretanto, reforçam a necessidade da formação pedagógica no ensino universitário, mas, também, afirmam que a prática na Contabilidade auxilia no ensino em sala de aula.

Diante desses resultados, ficou evidente a importância da formação pedagógica, de forma contínua, para aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da carreira docente, corroborando com os estudos de Laffin (2005), Coelho (2009), Rossi e Hunger (2012), Lima et al. (2014) e Araújo et al. (2015) que enfatizaram a necessidade da formação continuada, em todas as etapas da carreira docente.

Coelho (2009) também destacou em sua pesquisa, os seguintes desafios: vencer a insegurança gerada pela falta de experiência; desenvolver uma autonomia docente; administrar melhor o tempo na sala de aula; dedicar mais tempo ao preparo de aulas; aprender a lidar com a heterogeneidade dos alunos e salas numerosas; superar dificuldades em relação à avaliação da aprendizagem; compartilhar experiências e aprendizagens através do diálogo com outros professores e; rever a questão salarial do país. A segunda hipótese testada é a seguinte:

H₀: a percepção dos docentes quanto aos desafios é igual para cada fase do ciclo de vida profissional.

Conforme o teste de Kruskal-Willey, para o nível de significância de 5%, não houve diferenças médias estatisticamente significantes. Portanto não deve-se rejeitar a hipótese nula de que os desafios da carreira docente são iguais para cada ciclo de vida profissional.

4.5 Apoio Institucional

Para saber à percepção dos docentes a respeito do apoio institucional, em que poderia contribuir com a sua atuação como docente, foram indicadas cinco opções com uma escala *Likert* de 1 a 5 para cada alternativa, sendo 1: não é importante, 2: pouco importante, 3: razoavelmente importante, 4: importante e 5: muito importante.

A Figura 10 mostra que a maioria dos respondentes (51%), considera como muito importante que a Instituição de Ensino forneça os recursos técnicos necessários para uso em sala de aula, seguido de reuniões periódicas com os professores do curso para um trabalho integrado (49%) e em terceiro lugar, realizar uma formação pedagógica (47%).

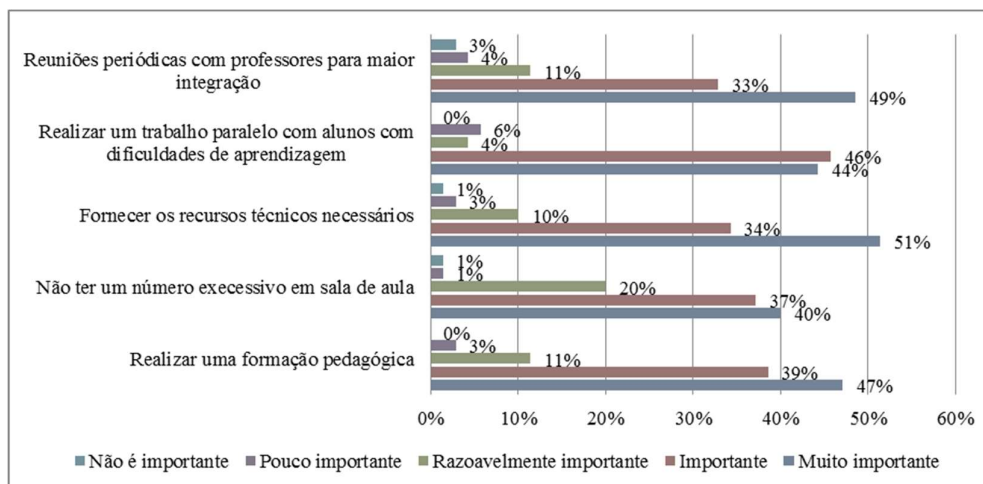


Figura 4 – Aspectos da docência que requerem apoio institucional

Fonte: dados da pesquisa (2016).

Observa-se a importância do apoio institucional no desenvolvimento da carreira docente, ressalta-se que o saber do professor é decorrente dos conhecimentos didáticos e pedagógicos, que advêm de suas experiências profissionais, mas também, conta-se com o apoio dos conhecimentos curriculares da instituição de ensino e com as experiências de outros professores, entre outros fatores (TARDIF, 2000).

Krasilchik (2008) reforça a necessidade da troca de informações, experiências e conhecimentos entre os docentes, pois as dúvidas, anseios, fracassos e conquistas podem ocorrer com qualquer pessoa em seu ambiente profissional, porém, quando se tem apoio, os desafios são superados com mais facilidade. Além disso, Coelho (2009) e Souza (2009) enfatizaram a formação pedagógica como uma forma de buscar o desenvolvimento de práticas docentes mais inovadoras.

Diante do exposto, pode-se concluir que o docente é responsável pela construção da própria carreira, contudo, cabe a instituição de ensino oferecer apoio e suporte incondicional no processo de desenvolvimento educacional, de modo que, estimule novas práticas de ensino e promova um trabalho integrado entre os professores, alunos, coordenadores e direção.

4.6 Contribuição da Pós-Graduação para Atuação Docente

Por meio da análise de similitude, com apoio do software IRAMUTEQ 07, foi possível identificar os grupos e as ideias principais dos respondentes quanto à contribuição do investimento em especialização, mestrado ou doutorado para melhorar a atuação como docente. A Figura 5 demonstra a similitude entre os adjetivos, substantivos e verbos encontrados.

Pode-se concluir que a principal contribuição que advêm do investimento em especialização, mestrado ou doutorado é o conhecimento que se adquire com determinado curso, pois se encontra no campo central.

O PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: PROBLEMAS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

THE TEACHER OF ACCOUNTING SCIENCES: PROBLEMS AND CHALLENGES OF TEACHING IN PUBLIC AND PRIVATE INSTITUTIONS

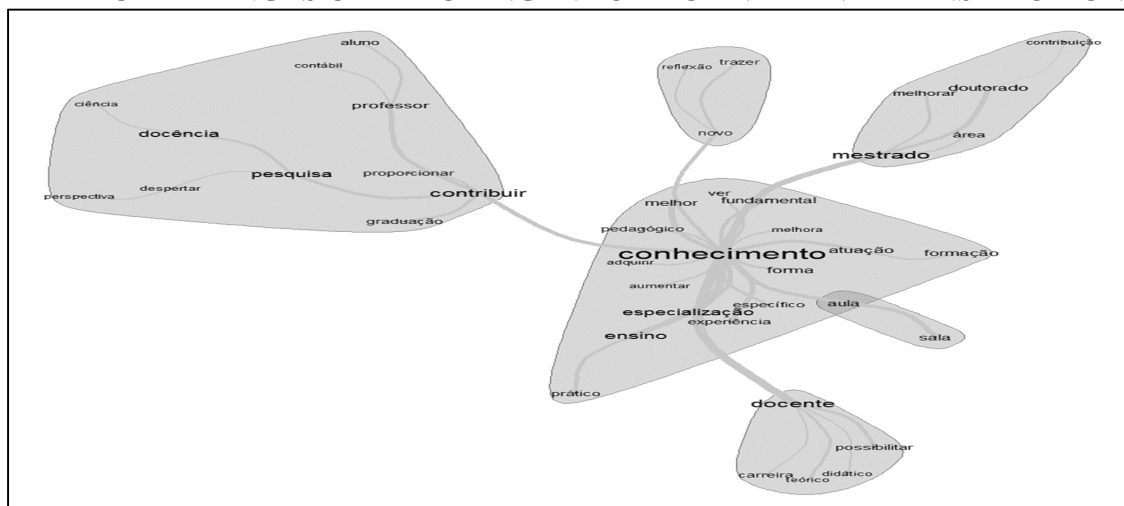


Figura 5 – Contribuição da especialização na atuação docente

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Existem cinco *clusters* no qual se relacionam com conhecimento que convergem em: docente, aula, mestrado, novo e contribuir. Cabe destacar o campo “contribuir” e as ramificações: pesquisa, docência e ciência, que demonstram um foco maior para a pesquisa do que para a formação pedagógica, isso é confirmado por Coelho (2009), que apesar da preocupação com a formação de docentes em Contabilidade, a ênfase dos programas *stricto sensu* no Brasil é para a pesquisa científica. Além disso, a pedagogia na área contábil é apenas um apêndice dos cursos e opcional aos que tem interesse em adquirir conhecimento nessa área (LAPINI, 2012).

Destaca-se, também, o docente que envolve-se diretamente com a carreira, possibilitando um aprofundamento teórico e didático. Por meio do campo “novo”, é possível notar adentro das respostas, o relacionamento com novos conhecimentos, novas reflexões, e ainda, a possibilidade dos professores trazerem novas experiências para a sala de aula.

Foram analisados por meio de similitude também outros problemas e desafios enfrentados no cotidiano da docência e meios adotados para superá-los. A Figura 6 demonstra a similitude entre os adjetivos, substantivos e verbos encontrados.

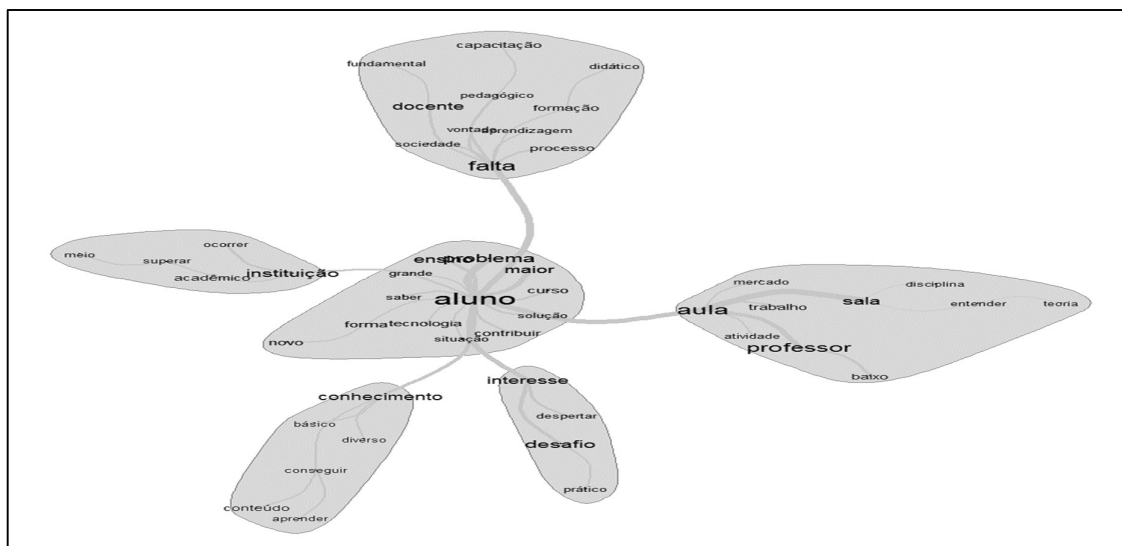


Figura 6 – Outros problemas e desafios da docência e meios para superá-los

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Ao se deparar sobre outros problemas ou desafios enfrentados no cotidiano da docência e meios adotados para superá-los, destacou-se as palavras: aluno, falta, aula, interesse, conhecimento e instituição. Como observa-se na Figura 6, o aluno é o ponto de partida para os demais focos. Também é notável que o campo “falta” está relacionado diretamente com os professores, pois, adentro desta ramificação é possível verificar os campos como capacitação, processo pedagógico, formação entre outros. O campo “aula” traz a relação entre mercado de trabalho, as disciplinas e entendimento sobre a teoria e prática, seguindo assim, o caminho de Laffin (2005) que ressalta que a prática não pode estar dissociada da teoria.

O campo “interesse” ficou associado a: despertar, desafio e prática. Dessa forma, despertar o interesse dos alunos foi percebido pelos professores como um desafio. O conhecimento pode ser relacionado aos problemas, devido estar associado às palavras: básico, conseguir, aprender, conteúdo, diverso. Salienta-se que o conhecimento básico que o aluno detém quando chega à faculdade é um problema enfrentado pelos docentes, o que dificulta o mesmo a conseguir aprender diversos conteúdos das várias disciplinas. E no campo “instituição” existe ocorrências de desmoralização das instituições pelos alunos, e ainda, a falta de comprometimento dos mesmos é outro problema a ser superado, além da interferência de meios tecnológicos na sala de aula para outros fins.

5 Conclusão

O presente estudo teve o objetivo de analisar os problemas e desafios da docência nos cursos de Ciências Contábeis em instituições públicas e privadas, conforme o ciclo de vida profissional. Os resultados da pesquisa indicaram como principais problemas enfrentados pelos docentes: a falta de motivação dos alunos; a indisciplina em sala de aula; a dificuldade de aprendizagem dos alunos; a falta de tempo livre e salas de aula lotadas. Além disso, os desafios destacados pelos professores foram: a formação contínua ajuda obter conhecimento para inovação educativa nas instituições; a gratificação da profissão docente; os professores devem saber lidar com as diversidades culturais; as mudanças tecnológicas provocaram mudanças significativas para a transmissão do conhecimento e o processo de aprendizagem.

O PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: PROBLEMAS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

THE TEACHER OF ACCOUNTING SCIENCES: PROBLEMS AND CHALLENGES OF TEACHING IN PUBLIC AND PRIVATE INSTITUTIONS

De um modo geral, os resultados foram semelhantes aos achados das pesquisas anteriores de Laffin (2005), Coelho (2009), Lima et al. (2014) e Araújo et al. (2015), nas quais também evidenciaram problemas como desmotivação e indisciplina discente, além da necessidade de uma formação pedagógica para o desenvolvimento e aprimoramento das práticas docentes.

As hipóteses que foram testadas apresentaram diferenças médias estatisticamente significantes entre as instituições públicas e privadas com relação à falta de motivação dos alunos e infraestrutura inadequada, para os demais problemas não houve diferença, portanto rejeita-se a hipótese de que os problemas são iguais para as instituições públicas e privadas. E quanto ao ciclo de vida profissional foram encontradas diferenças para os problemas: domínio do conteúdo, a falta de preparo pedagógico e salas de aula lotadas, portanto rejeita-se a hipótese de que os problemas são iguais para as fases do ciclo de vida profissional.

Além disso, os desafios que apresentaram médias diferentes estatisticamente significantes entre as instituições públicas e privadas foram: a gratificação da atividade docente e os professores sentem falta de uma formação didática pedagógica, portanto, rejeita-se a hipótese de que os desafios são iguais para as IES públicas e privadas. Porém, quanto as fases do ciclo de vida profissional, não houve diferença significativa, desta forma, não rejeita-se a hipótese de que os desafios são iguais para cada fase do ciclo de vida.

Pode-se inferir que os professores percebem a necessidade de uma formação pedagógica para desenvolver novas práticas e melhorar o processo de ensino aprendizagem, pois enfatizaram a preocupação com o desenvolvimento do aluno. Neste sentido, os docentes reforçaram a importância e a necessidade do apoio institucional, visto que, as instituições de ensino também são responsáveis pela formação do professor e do aluno.

Outro aspecto interessante é a percepção dos professores quanto ao investimento em cursos de especialização, mestrado ou doutorado, no qual evidenciou-se o conhecimento adquirido nesses cursos. Destaca-se que a contribuição maior dos programas de pós-graduação *stricto sensu* é para a pesquisa científica, o que reforça a carência de uma formação didático-pedagógica, voltada para o ensino superior.

Diante do exposto, pode-se concluir que é evidente a importância do ensino universitário na construção de uma profissão que atende as expectativas e a realidade do mercado de trabalho, além do processo de formação da cidadania. Os motivos pela opção em ser professor podem ser muitos, até mesmo, o acaso, porém, o desejo de compartilhar o conhecimento e contribuir para a formação do aluno, não apenas de maneira técnica, mas também, promover uma transformação no intelecto e na cultura, através da construção de novas ideias e formas de pensar e agir, além de disseminar os valores éticos e morais é gratificante e recompensador para todos que aceitam seguir o caminho da educação.

Como limitação desta pesquisa, entende-se que o tamanho da amostra utilizada para análise dos dados poderia ter sido maior. Talvez o período de coleta tenha prejudicado na quantidade de respondentes. Mas, de qualquer forma, não prejudicou a reflexão a respeito do tema proposto.

Para futuros estudos, uma análise fatorial para redução dos principais fatores que mais explicam a variação da percepção dos professores de Ciências Contábeis poderia contribuir com a área. E, ainda, recomenda-se estudos comparativos com docentes que cursaram disciplinas pedagógicas e aqueles que não cursaram na pós-graduação, para análise dos problemas, conforme ciclo de vida profissional, bem como, realizar um estudo aprofundado, com uma abordagem qualitativa, para compreender os problemas e dificuldades relacionadas a carreira docente.

Referências

- ANDRADE, Maria Margarida. Como Preparar Trabalhos Para Cursos de Pós-graduação: Noções Práticas. Editora Atlas SA, 2000.
- ARAÚJO, Tamires Sousa et al. Problemas percebidos no exercício da docência em contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças-USP*, v. 26, n. 67, p. 93-105, 2015.
- SOUZA BARROS, José Deomar; DA SILVA, Maria de Fátima Pereira; VÁSQUEZ, Silvestre Fernández. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. *Atos de pesquisa em educação*, v. 6, n. 2, p. 510-520, 2011. Behrens, M. (2007). O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação*, 30(63).
- COELHO, Emilia Aparecida Durães. Docência no ensino superior: dilemas e desafios do professor iniciante. 2009. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado em educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.
- GABARDO, Cláudia Valéria; DE SOUZA HOBOLD, Márcia. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. *Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 3, n. 5, p. 85-97, 2011.
- GOMES, Jomara Brandini; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 10, n. 5, p. 696-703, 2002.
- GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente—Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo*, n. 8, p. 23-36/EN 21-32, 2016.
- GUINDANI, Evandro Ricardo. O ensino universitário na perspectiva da complexidade uma abordagem moriniana. *Revista de Educação PUC-Campinas*, n. 21, p. 133-140, 2006.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *Vidas de professores*, v. 2, p. 31-61, 1992.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP. *Censo da Educação Superior. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação 2005 e 2015*. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/>
- KRASILCHIK, Myriam. Docência no Ensino Superior: tensões e mudanças. *Pró-Reitoria de Graduação da USP*, 2008.
- LAFFIN, Marcos et al. De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade. 2002.
- LAPINI, Vivian Caroline. Panorama da formação do professor em Ciências Contábeis pelos cursos stricto sensu no Brasil. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- Lima, E. C. *Os sentimentos do professor gerados pelas suas vivências na prática docente: um estudo com docentes em uma escola pública no Piauí*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Fortaleza, CE, Brasil 2012.

O PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: PROBLEMAS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

THE TEACHER OF ACCOUNTING SCIENCES: PROBLEMS AND CHALLENGES OF TEACHING IN PUBLIC AND PRIVATE INSTITUTIONS

- LIMA, Francielly Dornelas C. et al. O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor.. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 13, n. 1, p. 49-67, 2015.
- LOWMAN, Joseph. Dominando as técnicas de ensino. 2004. Malhotra, N. K. (2006). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. (4th ed) Porto Alegre: Bookman.
- OLIVEIRA, Cláudia Chueire; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 15, n. 39, p. 1011-1024, 2011.
- POSTAREFF, Liisa; LINDBLOM-YLÄNNE, Sari; NEVGI, Anne. The effect of pedagogical training on teaching in higher education. Teaching and teacher education, v. 23, n. 5, p. 557-571, 2007.
- RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências. Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. São Paulo: Atlas, p. 76-97, 2006.
- ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 26, n. 2, p. 323-338, 2012.
- Silva, S. C. *O Professor de Contabilidade: Competências e Prática Pedagógica* (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2006.
- SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. Revista multidisciplinar da UNIESP, v. 8, p. 35-45, 2009.
- MENDONÇA, Douglas José; SOUZA, J. A. Considerações sobre a formação pedagógica de docentes para o curso de ciências contábeis. Educação, Gestão e Sociedade, v. 6, n. 21, p. 14-21, 2016.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Revista brasileira de Educação, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.
- TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. 1987.
- VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. Review of educational research, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.