

Universidade de Brasília (UnB)
Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas (Face)
Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais (CCA)
Bacharelado em Ciências Contábeis

Daniel Viana Luniere de Azevedo

PERFIL DOCENTE

Uma análise do perfil esperado de um professor segundo os
alunos de ciências contábeis da Universidade de Brasília

Brasília - DF
2017

Professora Doutora Márcia Abrahão Moura
Reitora da Universidade de Brasília

Professor Doutor Enrique Huelva
Vice-reitor da Universidade de Brasília

Professor Doutor Eduardo Tadeu Vieira
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Professor Doutor César Augusto Tibúrcio Silva
Coordenador de Pós-Graduação do curso Ciências Contábeis

Professor Doutor José Antônio de França
Chefe do Departamento de Ciências Contábeis

Professor Doutor Paulo Augusto Pettenuzzo de Britto
Coordenadora de Graduação do curso de Ciências Contábeis – diurno

Professor Mestre Elivânio Geraldo de Andrade,
Coordenador de Graduação do curso de Ciências Contábeis - noturno

Daniel Viana Luniere de Azevedo

PERFIL DOCENTE

Uma análise do perfil esperado de um professor segundo os
alunos de ciências contábeis da Universidade de Brasília

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)
apresentado ao Departamento de Ciências
Contábeis e Atuariais da Universidade de Brasília,
como requisito parcial à conclusão da disciplina
Pesquisa em Ciências Contábeis e consequente
obtenção do grau de Bacharel em Ciências
Contábeis.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Danielle Montenegro Salamone Nunes

Brasília (DF)
2017

AZEVEDO, Daniel Viana Luniere de.

PERFIL DOCENTE: Uma análise do perfil esperado de um professor segundo os alunos de ciências contábeis da Universidade de Brasília / Daniel Viana Luniere de Azevedo - Brasília, 2017.
33 p.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Danielle Montenegro Salamone Nunes

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade de Brasília, Brasília, 1º Semestre letivo de 2017.

Bibliografia.

1. Perfil do professor 2. Competências docentes 3. Contabilidade 4. Universidade de Brasília. I. II. Universidade de Brasília. Curso Ciências Contábeis. III. Título

CDD –

FOLHA DE APROVAÇÃO

Daniel Viana Luniere de Azevedo

PERFIL DOCENTE

Uma análise do perfil esperado de um professor segundo os alunos de ciências contábeis da Universidade de Brasília.

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais da Universidade de Brasília, como requisito parcial à conclusão da disciplina Pesquisa em Ciências Contábeis e consequente obtenção do grau de Bacharel em Ciências Contábeis.

Brasília, 28 de junho de 2017.

Aprovado em: 28/06/2017.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Danielle Montenegro Salamone Nunes

Prof^a. Dr^a. Rosane Maria Pio da Silva

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente as pessoas mais próximas de mim, meus pais, Hélió e Áurea, que mesmo após várias demonstrações da minha possível desistência sempre estiveram ao meu lado, aos meus irmãos Luísa e Tiago, que sempre foram suportes para desabafos e detentores de bons conselhos, e também a minha namorada Raiane, que foi a principal fonte de força e inspiração para a conclusão desta pesquisa, sempre relembrando do que eu era capaz e que não seria um trabalho e conclusão de curso que iria me impedir de concluir esta etapa da minha vida.

Agradeço muito a minha orientadora, Danielle Montenegro, que aceitou me orientar mesmo a tendo procurado em cima da hora e de querer um tema fora da sua área de pesquisa. Estava sempre à disposição para esclarecimentos e nos momentos de dúvida me recolocou no caminho correto para a conclusão do trabalho.

Gostaria de fazer uma menção à professora Elizabeth Ruano, que foi minha professora da disciplina Introdução à Metodologia em Ciências Sociais, e conseguiu despertar em mim uma valorização da pesquisa acadêmica, e através de suas exigências para acompanhamento da disciplina me manteve desperto por todo o semestre.

Um agradecimento especial a minha grande amiga Jacqueline Tolentino, que me sugeriu este tema de pesquisa, e foi o estopim que deu início a todo esse processo.

E por fim agradeço a todos os professores e alunos que foram pacientes e atenciosos respondendo aos questionários e permitindo a aplicação deles em suas aulas.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo verificar, na visão dos alunos de contabilidade, o perfil esperado para um professor de ensino superior, considerando as notas atribuídas para cinco competências necessárias a um docente (didática, relacionamento, exigência, conhecimento teórico e experiência de mercado). O estudo foi realizado por meio da aplicação de questionários a uma amostra de 126 alunos do curso de ciências contábeis da Universidade de Brasília. Os dados foram analisados de forma descritiva e conjunta, tendo sido observado que a Didática é percebida como a competência de maior relevância, seguida pelo Conhecimento Teórico. Além das notas dadas as competências mencionadas, foram criados 12 perfis de professores e atribuído a eles a presença ou não dessas competências em análise, e novamente mensurado em notas os melhores e piores perfis, o melhor perfil segundo os respondentes é aquele que possui boa didática, relacionamento próximo, amplo conhecimento teórico, muita experiência de mercado e muita exigência. Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para futuras análises quanto ao “perfil ideal” de um professor universitário.

Palavras-Chave: Perfil do professor. Competências docentes. Contabilidade. Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	6
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	8
2.1	Estudos Relacionados	8
2.2	Competências Analisadas	9
2.2.1	Didática.....	10
2.2.2	Relacionamento.....	11
2.2.3	Exigência.....	12
2.2.4	Conhecimento teórico	13
2.2.5	Experiência de mercado	14
2.3	Curso de Ciências Contábeis.....	14
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	16
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	18
4.1	Descrição da Amostra	18
4.2	Análise Descritiva.....	20
4.3	Análise Comparativa.....	24
4.4	Discussão dos Resultados	25
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
	REFERÊNCIAS	29

1 INTRODUÇÃO

Segundo dados do Mapa do Ensino Superior no Brasil de 2016, publicado pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP), no ano de 2014, somente no Brasil, haviam 2.368 Instituições de Ensino Superior (IES), públicas ou privadas, um crescimento de mais de 100% comparada às 1.180 em 2000 (SEMESP, 2016).

Dado esse cenário de crescimento no número de IES, associado as exigências de mercado, que pedem profissionais cada vez mais qualificados, a esperar que eles acompanhem o dinamismo do mercado, resta a dúvida sobre a qualidade da formação desses profissionais. Ainda, sendo o corpo docente que esse aluno terá acesso durante sua vida acadêmica um dos fatores determinantes na sua formação, faz com que esses professores sejam bastante exigidos, não só pelos alunos, mas pela sociedade em geral. Além de possuir conhecimentos específicos da área de atuação e das demais, interligando o ensino e a pesquisa com habilidades interdisciplinares o profissional docente deve possuir uma conexão com a atualidade, atendendo as demandas sociais e organizacionais (SOUSA; JANNUZZI; SUGAHARA, 2006).

Os professores são um dos principais fatores quando se olha para a mudança no ensino, de nada adianta muitos recursos, programas e currículos adequados e bem definidos se o corpo docente não tiver comprometimento e dedicação para o ensinamento, por isso a importância de se investir na qualificação do corpo docente (NOSSA, 1999).

No que se refere ao ensino superior, Vasconcelos (2000) destaca quatro aspectos essenciais na capacitação docente: Formação Técnico-científica - relacionada ao conhecimento da área de atuação e sua constante atualização; Formação Prática - habilidade do professor em relacionar a teoria com a prática, trazendo para o aluno uma visão do cotidiano da área, favorecendo o aprendizado; Formação Política - atrelada à questão ética e moral, tornando a aprendizagem significativa, com os valores e princípios que se espera de uma sociedade; e por fim, a Formação Pedagógica - comprometimento com a educação e formação integral dos alunos.

No que concerne à área contábil, Leite Filho (2006) observou que a pesquisa empírica em contabilidade no Brasil, em comparação a outras áreas do conhecimento, é bem recente, tendo sido intensificada a partir dos anos 2000, verificando-se um aumento significativo do número de Programas de Pós-Graduação, e por consequência, um aumento na produção científica em Contabilidade.

Esse cenário onde a área do conhecimento em contabilidade é relativamente novo, com poucos programas de formação de mestres e doutores, talvez contribua para um perfil mais técnico dos professores em Ciências Contábeis e, eventualmente, reflita no ensino. Santana (2009) diz que é possível concluir através de estudos de titulação de professores de Contabilidade, que o número de professores mestres e doutores deixa a desejar, trazendo o exemplo de Murcia et. al. (2007), onde a Universidade de São Paulo havia formado até o ano de 2007, aproximadamente 150 doutores em Contabilidade, número pequeno comparado ao número de instituições de ensino superior brasileiras que possuem o curso de Ciências Contábeis, que passava de mil no ano de 2008.

No que tange o ensino em contabilidade, Nossa (1999) concluiu que um dos problemas no ensino de contabilidade no Brasil é a inadequada formação dos professores, aliado ao crescimento desenfreado do número de IES, onde a preocupação é apenas quantitativa - mais instituições, mais professores e mais alunos – sendo o fator qualitativo deixado pouco de lado, evidenciando um descaso com a questão pedagógica.

Verificou-se até aqui uma relativa carência na formação dos professores universitários, acerca disso, Vasconcelos (2000) ressalta que as questões da educação não podem continuar a ser consideradas problemas exclusivos dos pedagogos, mas de qualquer indivíduo que se dedique ao magistério, mesmo que parcialmente. A autora ainda conclui essa ideia destacando que trabalhar com a educação de um educador em exercício é uma tarefa extremamente delicada.

Nesse contexto surge a seguinte pergunta de pesquisa: **Na percepção dos alunos, qual o perfil esperado dos professores do curso de Ciências Contábeis?** O objetivo geral do presente estudo consiste, então, em identificar o perfil esperado do professor de ciências contábeis na percepção dos alunos do referido curso, levantando a importância atribuída pelos alunos às principais competências relacionadas à docência.

O presente estudo está dividido em 5 partes, onde esta introdução é a primeira. Além dessa introdução, no segundo capítulo, denominado Fundamentação Teórica, são abordados os principais aspectos da literatura pertinente ao perfil do professor e ao ensino superior de ciências contábeis. Já no terceiro capítulo, denominado Procedimentos Metodológicos, é apresentado o instrumento utilizado na coleta de dados, seus principais aspectos e justificativas para seu uso, e os procedimentos utilizados na análise dos dados. No quarto capítulo são apresentados os resultados e análise dos dados e, por fim, no quinto e último capítulo, são apresentadas as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Estudos Relacionados

Masetto (2012) disserta sobre as mudanças do perfil do professor nas universidades brasileiras. Até a década de 1970 as exigências para ser um professor universitário eram a formação na área e o exercício competente da sua profissão, a partir da década de 1980 as universidades passaram a exigir cursos de especialização e atualmente exigem mestrado e doutorado. Porém o autor alerta que apesar dessa evolução, não houve tanta mudança assim, já que as exigências continuam em torno do mesmo nicho, referindo-se ao conhecimento teórico de determinado assunto e à experiência profissional na área. No que tange às exigências em relação à profissão de docente do ensino superior, o autor destaca, ainda, que:

[...] como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, de mestrado ou de doutorado, ou apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam. (MASETTO, 2012, p. 15).

Acerca das exigências em relação à profissão de docente do ensino superior, Cunha (2004) destaca que os docentes do ensino superior não estão alheios às preocupações quanto ao seu papel no ensino superior, destacando que os principais questionamentos de um docente dizem respeito a situações como:

[...] em que medida consigo atender às expectativas de meus alunos? Como disponibilizá-las com as exigências institucionais? Como motivar meus alunos para as aprendizagens que extrapolam o utilitarismo pragmático que está em seus imaginários? Como trabalhar com turmas heterogêneas e respeitar as diferenças? Que alternativas há para compatibilizar as novas tecnologias com a reflexão ética? De que maneira aliar o ensino e a pesquisa? Que competências preciso ter para interpretar os fatos cotidianos e articulá-los com meu conteúdo? Como enfrento o desafio da interdisciplinaridade? Continuo preocupado com o cumprimento do programa de ensino mesmo que os alunos não demonstrem interesse/prontidão para o mesmo? Como, em contrapartida, garanto conhecimentos que lhes permitam percorrer a trajetória prevista pelo currículo? Tem sentido colocar energias em novas alternativas de ensinar e aprender? Como posso contribuir para propostas curriculares inovadoras? (CUNHA, 2004, p.532).

Complementando, Santos (2001) conclui em seu estudo que para garantir a eficácia do seu papel de educador, o professor deve conhecer os interesses dos seus alunos, e somente assim pode criar situações de ensino que atendam às características de aprendizagem dos estudantes. A autora aponta também que o aluno é elemento chave no processo de aprendizado e o professor

no de ensino, porém, o professor deve estar mais preocupado em facilitar o aprendizado do aluno do que com sua forma, em si, de ensinar. Percebe-se que a autora tende a dar mais importância ao aluno do que ao professor, separando o processo de ensino do processo de aprendizagem. Em contraponto, Freire (1996) destaca que ambos são igualmente importantes e que ambos trazem consigo uma carga cultural que deve ser utilizada para alavancar a aprendizagem.

Na tentativa de entender as necessidades dos alunos, Rezende e Leal (2012) realizaram uma pesquisa que identificou - na perspectiva dos alunos de Ciências Contábeis de universidade públicas e privadas da cidade de Uberlândia – MG - as competências requeridas em um docente. O estudo concluiu que na visão desses alunos, as competências mais relevantes são as relacionadas ao domínio do conhecimento, à didática e à experiência de mercado.

2.2 Competências Analisadas

Em seu trabalho, Rezende e Leal (2012), tomando como base os trabalhos de Pereira (2007), Gradwohl, Lopes e Costa (2009) e Vasconcelos (2012), relacionam as 12 (doze) principais competências necessárias ao exercício da docência. Tendo sido essas competências utilizadas pelas autoras no intuito identificar o perfil esperado de um bom docente, no Quadro 1 são apresentadas, dentre as doze identificadas pelas autoras, as 5 (cinco) estudadas no presente trabalho.

Quadro 1 - Competências Requeridas dos docentes

Competência docente	Descrição
Didática	A didática é a arte de ensinar empregando técnicas específicas, adotando uma observação crítica com intuito de, através dos diálogos, as partes chegarem à novas descobertas e ao conhecimento verdadeiro (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; GRADYOH, LOPES; COSTA, 2009; VASCONCELOS, 2012; PEREIRA, 2007).
Relacionamento	A construção do conhecimento ocorre por meio da relação entre discente e docente, quando o professor perde o caráter de severidade às vezes expresso, assumindo uma postura mais aberta e flexível, possibilitando um relacionamento maduro e responsável entre as partes, com trocas de experiências e de conhecimentos, visando o alcance dos objetivos até que se efetive a aprendizagem (MASSETO, 2012; GRADYOH, LOPES; COSTA, 2009; VASCONCELOS, 2012; PEREIRA, 2007).
Domínio da área de conhecimento	O domínio do professor sobre determinado assunto facilita para que esse exponha seus conhecimentos e influencie os alunos na produção de trabalhos, fazendo-os desenvolver seus conhecimentos, visando à expansão crítica (GRADYOH, LOPES; COSTA, 2009; NOSSA, 1999; VASCONCELOS, 2012; PEREIRA, 2007).
Experiência de mercado	A formação acadêmica aliada à experiência na profissão contábil contribui de forma considerável para a qualidade do ensino ministrado. O saber do professor e a prática educativa por ele utilizada estão estritamente relacionados com o potencial prático que esse profissional desenvolveu ao longo de sua caminhada (VASCONCELOS, 2012; PAQUAY et al, 2010; GRADYOH, LOPES; COSTA, 2009).
Exigência	A exigência de um docente deve existir sem exageros, de modo que essa não atrapalhe o fluxo de aprendizado. O caráter ríspido de um docente impede o diálogo

	aberto com os alunos. As relações pedagógicas defendem que esse é um perfil inadequado a um professor, pois esse deve criar um clima de segurança dentro da sala de aula, abrindo-se a discussões e críticas (MASSETO, 2012; GRADYOH, LOPES; COSTA, 2009).
--	--

Fonte: Adaptado de Rezende e Leal (2012, p. 148-149).

2.2.1 Didática

Olhando para a ótica da competência da didática, Masetto (2012) assevera que a área pedagógica é o ponto mais fraco dos professores universitários, por dois motivos principais, ou por não terem contato com essa área do conhecimento, ou por a tratarem como algo desnecessário para sua atividade. O autor aponta ainda que os profissionais docentes que atingiram essa posição por serem renomados em seus respectivos campos de atuação são, em sua maioria, carentes na questão pedagógica, por não terem formação nesse sentido.

Complementando essa ideia, Paiva (2010) aponta que nos programas de pós-graduação *stricto sensu* a formação pedagógica de profissionais para o exercício do magistério superior é preterida em relação à formação de pesquisadores. A formação pedagógica, que neste trabalho está relacionada a competência da didática, segundo o autor, é vista apenas em disciplinas espaçadas, o que permite inferir que a intenção não é a de preparar, efetivamente, os docentes neste quesito.

Verificando essa carência, Junges e Behrens (2015, p.308), por meio de entrevistas com professores de ensino superior, concluíram que:

No Ensino Superior, comumente constata-se que o professor, especialmente aquele proveniente de um curso de Bacharelado, não possui dificuldade no domínio de sua especialidade de formação e de atuação no mundo do trabalho, porém urge por uma formação pedagógica que o prepare para atuar em sala de aula, que é, para ele, um novo campo de atuação profissional, para o qual não foi habilitado.

Cunha (2004, p.527) vai ao encontro das ideias de Paiva (2010) e Masetto (2012) quanto à deficiência dos docentes de nível superior em relação à didática, ao afirmar que “[...] *não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos*”, porém a autora ressalta que se espera uma maturidade maior do aluno do ensino superior, e que ele esteja apto a responder as exigências de aprendizagem nesse nível.

Assunção (2015) disserta sobre a existência de uma problemática a ser discutida no campo pedagógico da formação do professor de ensino superior, visto que, ainda há professores que defendem a ideia de que o domínio teórico do assunto que lecionam é suficiente para exercer sua profissão, isso contribui, segundo a autora, para agravar a crise do ensino superior,

já que esses docentes não foram pedagogicamente preparados para lidar com a gestão de uma sala de aula.

Silva e Borba (2009) destacam em seu trabalho a importância da didática para um professor de ensino superior, e que essa ideia de que o conhecimento acerca de um tema seria suficiente para ser um bom docente é defasada, e vale uma atenção das universidades em relação a isso. Segundo os autores, não basta que o professor saiba sobre o assunto, saber como transmiti-lo é fundamental.

2.2.2 Relacionamento

Gradvohl, Lopes e Costa (2009) afirmam que o relacionamento está atrelado à interação de um sujeito com o grupo do qual faz parte, logo, o relacionamento professor/aluno aparece como um dos aspectos fundamentais da qualidade do trabalho docente. Masetto (2012) trata a relação entre professor e aluno como uma parceria, já que ambos são responsáveis pelo processo de aprendizagem, e o professor tem como função, colaborar com o aluno e incentivá-lo a se interessar pela disciplina.

Para Ricoeur (1969), no entanto, a relação professor/aluno é uma das mais difíceis de se estabelecer em nossa sociedade, principalmente por ser uma relação assimétrica desde o seu início, onde o professor tem uma carga de competência e experiência que lhe permite um domínio muito fácil em relação ao aluno, ainda mais nas instituições hierarquizadas e coercitivas onde essas relações se dão.

Albuquerque (2010) traz a ideia de que o professor é uma das variáveis mais importantes do processo ensino-aprendizagem, levando em consideração que sua função é única, para isso ele se apoia em Lopes (2002), que aponta a principal função do professor que consiste em facilitar a aprendizagem dos alunos, e em Garchet (2004), que assevera que o professor é o elemento de ligação entre quatro fatores fundamentais: o contexto interno (escola); o contexto externo (sociedade); o conhecimento; e o aluno. Para Albuquerque (2010), o professor:

[...] atendendo ao seu papel de facilitador, deve possuir conhecimentos suficientes para trabalhar, não apenas, os aspectos físicos e motores, como também os componentes sociais, culturais e psicológicos. Isso significa que, para além da capacidade de ensinar conhecimentos específicos, é também função do professor, na interação que estabelece com o aluno, transmitir, de forma consciente ou não, valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade. (ALBUQUERQUE, 2010 p.62)

Para Freire (2015) ensinar não é transferir conhecimento. Segundo o autor, é primordial a interação entre aluno e professor, para que nessa interação ambos possam criar possibilidades

para construção do conhecimento. Freire (2015, p138) acrescenta que é preciso querer bem aos educandos, isso não quer dizer que o professor deva querer bem a todos os alunos de maneira igual, mas que não deve ter medo da afetividade, nesse sentido o autor destaca “[...] não é certo, [...] que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponho nas minhas relações com os alunos.”. Contudo, o autor ressalta que essa afetividade não deve ter interferência no dever ético do professor, e na forma de ele avaliar o aluno.

No artigo de Junges e Behrens (2015), que realizou entrevistas com professores universitários de uma instituição de ensino superior pública municipal, a ideia de que a relação professor/aluno influencia no processo de aprendizagem foi corroborada, já que os professores perceberam que os alunos demonstraram um maior interesse quando ocorreu uma aproximação com os professores, que, aos poucos, conquistaram a confiança e o comprometimento desses alunos. Entendendo isso, a forma de se relacionarem foi alterada e diminuída a distância normalmente existente entre os dois.

2.2.3 Exigência

Almeida (2007) cita a dificuldade dos alunos em se adaptar a universidade, pois nela os estudantes irão se deparar com uma série de exigências que até então não conheciam, com novas formas de aprendizagem, novos métodos e novas formas de avaliação, o aluno sente um menor controle e um menor acompanhamento por parte do professor, e muitas vezes, tem apenas um esboço do conteúdo e uma lista bibliográfica para buscar o conhecimento. Cabe ao aluno, e por iniciativa dele, descobrir e gerir suas maneiras de aprender.

A avaliação, formal ou informal, é o método pelo qual o professor orienta e controla a aprendizagem, e informa o aluno sobre seus resultados e progressos (BORDENAVE; PEREIRA, 2007). A avaliação deve visar a transformação social, não sua conservação, para isso, ela deve ser conduzida a fim de possibilitar o avanço do educando no seu processo de aprendizagem, tendo o papel de identificar o nível de desenvolvimento em que o educando se encontra, possibilitando uma tomada de decisão mais coerente para a melhoria da capacidade de assimilação do conhecimento por parte do aluno (LONGO, 2010).

Provavelmente esta é a competência mais controversa que é abordada neste trabalho, pois não há um consenso sobre o “perfil ideal” de professor em relação à essa competência, ou seja, se é desejado que o professor seja mais ou menos exigente. Nesse sentido, Masetto (2012) destaca que para possibilitar uma melhoria no aprendizado a exigência deve estar num nível moderado.

Segundo Depresbiteris (1997, apud Gradvohl, Lopes e Costa, 2009) com um nível de exigência muito alto, a nota não representa fielmente o real aprendizado, mas, muitas vezes, passa a ser uma ferramenta de poder na relação professor/aluno. Contrapondo essa ideia Gradvohl, Lopes e Costa (2009, p. 6) afirmam que “[...] um nível menor de exigência pode resultar em um sentido de licenciosidade do professor ou da instituição, conduzindo facilmente à desmotivação do aluno e à redução da credibilidade do trabalho docente e institucional.”.

2.2.4 Conhecimento teórico

Uma das competências descritas por Vasconcelos (2000) para a formação de um docente é a formação técnico-científica, que consiste em o professor dever estar atualizado quanto ao conhecimento teórico que cerca o assunto que ele leciona. Araújo e Andere (2008) consideram que o professor universitário deve ser dotado de competência técnica, na área da sua especialidade, e competência científica, que está voltada para a produção de novo conhecimento.

Ao dissertar acerca das competências básicas para o ensino superior, Masetto, (2012, p.30) diz que “[...] a docência em nível de ensino superior do professor exige, antes de mais nada, que ele seja competente em determinada área de conhecimento”. Porém, o autor ressalva que apenas esse domínio não é suficiente, além disso, exige-se de quem pretende lecionar, que seus conhecimentos sejam frequentemente atualizados, através de especializações, congressos, revistas, periódicos, entre outros.

Gatti (2003) afirma que o professor de ensino superior deve possuir conhecimento profundo de sua área de atuação, e deve ter uma formação em investigação científica, tornando sua preparação e constante atualização uma tarefa complexa. A autora conclui, ainda, que é imprescindível para o docente superior a atuação em pesquisas em seu campo de especialidade, não só para se manter atualizado nos conhecimentos existentes, mas também para fazer parte da construção desse conhecimento.

Percebe-se que o conhecimento teórico de um docente de nível superior é uma das competências centrais para qualquer docente, o que justifica o esforço na formação dos docentes de ensino superior em modelos sólidos de formação, como mestrados e doutorados. Porém essa importância é relativizada quando se analisa outras competências docentes, o que permite pressupor que apenas o conhecimento não é suficiente para um bom perfil de professor. (GRADVOHL; LOPES; COSTA, 2009).

2.2.5 Experiência de mercado

O professor universitário que além da atividade docente ainda possui uma atividade profissional liberal e está inserido no mercado de trabalho, atuando na área sobre a qual leciona, é valorizado não só por sua competência, mas também pelo êxito nessa sua profissão. (JUNGES; BEHRENS, 2015).

Acerca das competências básicas do docente de ensino superior abordadas por Masetto (2012) e descritas na subseção 2.4, o autor afirma que ser competente em determinada área de conhecimento não está atrelado somente ao conhecimento básico nesta área, mas também a uma experiência profissional de campo, domínio esse que pode ser adquirido com alguns anos de exercício profissional.

Ainda no que tange às expectativas de um docente universitário, Cunha (2004) discorre que além do conhecimento do campo científico de sua área, consolidado nos rigores da ciência, o professor universitário necessita também de um exercício profissional que legitime esse saber na prática da profissão.

Vasconcelos (2012) afirma que o curso de Ciências Contábeis é essencialmente prático, e que a maioria dos professores atuaram na área antes mesmo de ministrarem aulas, e que o perfil ideal do professor dessa área seria aquele que abranja tanto a formação acadêmica quanto a experiência prática em Contabilidade.

2.3 Curso de Ciências Contábeis

O curso superior em Ciências Contábeis surgiu em 22.09.1945, por meio do Decreto-lei nº. 7988, com duração de quatro anos, e dado aos concluintes o título de Bacharel em Ciências Contábeis (PELEIAS, et. al. 2007). Apesar de recente, pouco mais de 70 anos, comparado com outros cursos como Medicina e Direito, que existem desde o início do século XIX, o Curso de Ciências Contábeis passou por um crescimento rápido, contando no ano de 2015 com o ingresso de 129.509 alunos em 966 instituições públicas ou privadas que ofereceram o curso em todo o Brasil. (INEP, 2016).

O crescimento no número de cursos de Ciências Contábeis gera preocupação quanto a qualidade dos cursos e dos profissionais que serão formados por essas instituições. A constante nas pesquisas relacionadas ao ensino de Contabilidade é um reflexo dessa preocupação. (SANTANA, 2009). Há alguns anos, os profissionais contábeis com amplo conhecimento técnico e legal assumiam carreiras acadêmicas com a finalidade de propagar o conhecimento

adquirido ao longo de sua vida profissional, nos dias atuais, o docente necessita não só das habilidades da profissão, mas também de conhecimentos didáticos, pedagógicos, estruturais, entre outros. (ARAÚJO, ANDERE 2008).

Marion (1996) ressalta que na Contabilidade o foco de ensino é muito presente na questão técnica da profissão, passando uma mensagem ao aluno que a profissão se restringe a essa rotina, por exemplo, de escrituração, deixando de lado um pouco o foco para a real importância na contabilidade, que é a utilização das informações para a tomada de decisão. E isso, segundo o autor, pode gerar um desinteresse do aluno quanto a essa área “mais complexa” da contabilidade, defasando os profissionais no mercado de trabalho (UNB, 2017a).

Na Universidade de Brasília, o curso de graduação em Ciências Contábeis teve seu início no ano de 1977, ainda incorporado ao Departamento de Administração, o corpo docente era composto apenas por cinco professores. Em 1988 o curso passou a contar com uma nova estrutura curricular, com essas mudanças foram ofertadas mais vagas e, conseqüentemente, aumentado o quadro de professores vinculados ao curso (UNB, 2017a).

No entanto, somente em 1991 foi criado o Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais (CCA) dentro da Universidade de Brasília, organizando uma unidade acadêmica específica, com lotação docente própria. No ano seguinte, 1992, por meio da Resolução CFE 3/1992, onde o currículo mínimo do curso de Ciências Contábeis em todo o país sofreu alteração, foram incorporados diversos conteúdos. Atualmente, além do curso de graduação e dos cursos de especialização na área contábil, o CCA oferece também cursos de mestrado e doutorado (UNB, 2017a).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com os procedimentos metodológicos utilizados, o presente estudo pode ser classificado como descritivo, que, segundo Gil (1999), tem como objetivo descrever características de determinada população ou estabelecer comparativo entre as variáveis, em linha com Andrade (2002), que traz que este tipo de pesquisa tem como objetivo observar, registrar, analisar e interpretar fatos, de modo que o pesquisador não interfira, dessa forma, os fenômenos não são manipulados pelo mesmo.

No que concerne ao método de pesquisa, o presente estudo utiliza a pesquisa de levantamento (*survey*) que, de acordo com Gil (1999, p.70):

[...] se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se a solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter conclusões correspondentes aos dados coletados.

A pesquisa foi realizada em Brasília, Distrito Federal, mais precisamente na Universidade de Brasília, tendo sido a amostra do estudo sido selecionada por conveniência, haja vista a facilidade de acesso aos professores e alunos da referida instituição. É importante destacar que a Universidade de Brasília é uma das universidades de maior relevância da região, criada em 1962, segundo o Anuário Estatístico da UnB de 2016 contava no ano de 2015 com um total de 37.982 alunos de graduação e 2.749 docentes (UNB, 2017b). O curso de graduação em Ciências Contábeis foi implementado na universidade em 1977, e possui hoje uma posição consolidada tanto na graduação quanto na pós-graduação - especialização, mestrado e doutorado (UNB, 2017c).

A coleta de dados foi realizada com o auxílio de um questionário utilizado por Tolentino *et al.* (2014) em pesquisa realizada nas instituições de ensino superior da cidade de Barcelos, Distrito de Braga, em Portugal, que consiste em uma adaptação do instrumento utilizado por Gradvohl, Lopes e Costa (2008), em pesquisa realizada nas instituições de ensino superior de Fortaleza, Ceará. O questionário utilizado na coleta de dados era composto de 13 questões fechadas, onde 8 delas possuíam um caráter descritivo da amostra, com perguntas como renda, semestre, sexo, estado civil, idade, entre outras. As demais questões tratavam da percepção dos alunos acerca das competências necessárias para um bom docente, mensurando a importância dada por eles para Didática, Relacionamento, Conhecimento Teórico, Exigência e Experiência de Mercado.

Nesse sentido, a questão 4 solicitava que o respondente ordenasse as competências Didática, Relacionamento, Conhecimento Teórico, Exigência e Experiência de Mercado de acordo com a sua importância, atribuindo um número de 1 a 5, onde 1 representava “Menos Importante” e 5 “Mais Importante”. Ainda, a questão 3 solicitava que os alunos classificassem 10 características de acordo com o seu grau de importância, utilizando uma escala 1 a 10, e procurou identificar a importância percebida para cada uma das cinco competências mencionadas, já que a questão apresentava duas características para cada uma das competências mencionadas. De acordo com Gradvohl, Lopes e Costa (2008) essa métrica pode ser considerada uma boa *proxy* para a importância dada pelos alunos a cada uma dessas competências.

Adicionalmente, foram definidas 2 proposições para cada uma das cinco competências, conforme Quadro 2. Tendo sido, então, criados 12 perfis mesclando essas categorias e solicitado ao respondente que atribuisse nota entre 1 a 10 para cada um dos perfis, onde 1 era um perfil muito ruim e 10 um perfil excelente. Gradvohl, Lopes e Costa (2008) acreditam que essa metodologia seja capaz de elucidar o perfil de um bom professor de ciências contábeis na visão dos alunos universitários.

Quadro 2 - Relação das categorias por competência

Competências	Categorias	
	Boa	Ruim
Didática	Boa	Ruim
Relacionamento	Próximo	Distante
Exigência	Muita	Pouca
Conhecimento Teórico	Amplo	Restrito
Experiência de Mercado	Muita	Pouca

Fonte: Adaptado de Tolentino et. al. (2014, p.15)

Os questionários foram aplicados em sala de aula nas disciplinas de Contabilidade Geral 1, Contabilidade Geral 2, Análise Econômico-financeira 1 e Laboratório Contábil durante o mês de maio de 2017, contando com a colaboração dos docentes responsáveis pelas referidas disciplinas, tendo esses docentes disponibilizado 15 (quinze) minutos ao início ou ao final de suas disciplinas para aplicação dos questionários. No total foram aplicados 132 questionários, dos quais 126 válidos para a amostra final do estudo - a diferença entre os questionários aplicados e os efetivamente incluídos na amostra do estudo deve-se à exclusão dos questionários que apresentavam erro no preenchimento, dado que alguns alunos não preencheram completamente o questionário, deixando itens em branco.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção são apresentados e discutidos os resultados encontrados a partir da aplicação dos questionários, estando dividida em três partes: a primeira (4.1) traz a descrição da amostra, em seguida é realizada uma análise descritiva dos dados obtidos (4.2), e por fim, os dados são analisados comparativamente entre os alunos de diferente sexo, posição no curso e situação empregatícia (4.3) e em comparação com a teoria apresentada no capítulo 2 deste trabalho (4.4).

4.1 Descrição da Amostra

A amostra final do estudo contou com a participação de 126 alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade de Brasília, sendo que 75 (59,5%) do sexo masculino e 51 (40,5%) do sexo feminino, como se observa na Tabela 1. Apesar da diferença nos percentuais, não é possível afirmar que há uma predominância de algum dos sexos.

Em relação ao período que os alunos estão cursando, a amostra do estudo foi dividida em dois grupos: alunos que estão cursando a primeira metade do curso (até o quinto semestre) e alunos que estão cursando a metade final do curso (do quinto semestre em diante). Neste quesito observa-se um equilíbrio da amostra, já que 56,3% dos respondentes se encontram no início do curso e 43,7% estão na fase final do curso (Tabela 1). Quanto a idade, 54,8% dos alunos respondentes estão no primeiro grupo etário, com menos 21 anos de idade, 27% tem entre 21 e 24 anos de idade, 7,1% tem entre 24 e 27 anos, 2,4% entre 27 e 30 anos e 8,7% estão no último grupo, com mais de 30 anos.

Ainda, como se observa a partir da Tabela 1, a grande maioria dos alunos se declarou solteiro, 89,7% da amostra, o restante se dividiu entre os que se declararam casados (8,7%) e os que marcaram a opção “outros” (1,6%).

Tabela 1 – Distribuição de Sexo – Período – Estado Civil - Idade

	Sexo					
		Masculino	%	Feminino	%	Total
	Total	75	59,5	51	40,5	126
Período	Início do curso	42		29		71
	Final do curso	33		22		55
Estado civil	Solteiro	64		49		113
	Casado	9		2		11
	Outros	2		0		2
Faixa etária	Menos de 21	39		30		69
	Entre 21 e 24	19		15		34
	Entre 24 e 27	5		4		9
	Entre 27 e 30	2		1		3
	Acima de 30	10		1		11

Fonte: Dados da Pesquisa

No que diz respeito à renda familiar, 5,6% possuíam renda familiar menor que um salário mínimo, ou seja, R\$ 937,00, 17,5% disseram possuir renda familiar entre R\$ 937,00 e R\$ 2.811,00, 20,6% entre R\$ 2.811,00 e R\$ 4.685,00, 13,5% entre R\$ 4.685,00 e R\$ 6.560,00, e 42,9% declaram possuir renda familiar superior a R\$ 6.560,00 (Tabela 2).

Quando abordados quanto à pretensão de estudos futuros (Tabela 2), 19,8% dos respondentes disseram ter interesse em uma nova graduação, 26,2% disseram ter interesse em fazer um curso de especialização, 20,6% em fazer um curso de mestrado, e 17,5% disseram ter interesse em dar um tempo nos estudos após o término da graduação. Os 15,9% restantes marcaram a opção “outros” e, ao especificar os planos após se formarem, declararam interesse em estudar para concurso público, o que talvez se justifique pela pesquisa ter sido realizada no Distrito Federal, onde a cultura do concurso público é forte.

Os respondentes foram indagados, ainda, quanto ao seu atual vínculo empregatício. Nesse sentido, 49,2% dos respondentes se declararam desempregados, o que é natural pois muitos alunos possuem uma dedicação exclusiva aos estudos, 31% estavam, quando da realização da pesquisa, trabalhando ou estagiando em meio período, 19% trabalhando em período integral, e apenas um aluno informou que se encontrava afastado do trabalho. Nota-se que quase metade da amostra não possuía vínculo empregatício, o que é natural, quando se observa que mais da metade da amostra tem menos de 21 anos e se encontra na primeira metade do curso.

Tabela 2 – Distribuição de Renda – Planos futuros – Vínculo Empregatício

	Vínculo Empregatício				
		Desempregado	Afastado	Meio Turno	Turno Integral
	Total	62 (49,2%)	1 (0,8%)	39 (31%)	24 (19%)
Plano após se formar	Outra Graduação	14	-	9	2
	Especialização	16	-	7	10
	Mestrado	11	-	9	6
	Parar os estudos	10	-	8	4
	Outros	11	1	6	2
Renda Familiar	Até R\$ 937,00	5	-	1	1
	Entre R\$ 937 e R\$ 2.811	12	-	7	3
	Entre R\$ 2.811 e R\$ 4.685	14	-	8	4
	Entre R\$ 4.685 e R\$ 6.560	4	-	7	6
	Acima de R\$ 6.560	27	1	16	10

Fonte: Dados da pesquisa.

4.2 Análise Descritiva

Tendo em vista o objetivo geral do presente estudo, que consistiu, entre outros, em levantar a importância dada pelos alunos às principais competências relacionadas à docência. Foi solicitado aos respondentes que atribuísem nota de 1 a 10 para 10 diferentes atributos, sendo dois atributos relacionados à cada uma das cinco competências estudadas (didática, relacionamento, experiência de Mercado, exigência e conhecimento teórico).

A Tabela 3 apresenta a média e o desvio-padrão das notas atribuídas aos pares de atributos que representavam cada uma das cinco competências.

Verifica-se, a partir dos dados apresentados na Tabela 3, que os alunos consideraram a “didática” como a competência mais importante de um professor, com média de 8,06 para este quesito, seguida pela competência “conhecimento teórico”, com uma média de 7,08. Com médias abaixo das duas competências anteriores e próximas entre si estão as competências “experiência de mercado”, seguida por “exigência” e “relacionamento”, que apresentaram média de 6,16, 5,96 e 5,50, respectivamente.

Tabela 3 – Média e desvio-padrão das notas atribuídas às competências Docente

Competência	Média	Desvio-padrão
Didática	8,06	1,29
Conhecimento teórico	7,08	1,58
Experiência de mercado	6,16	1,86
Exigência	5,96	2,34
Relacionamento	5,50	1,91

Fonte: Dados da pesquisa.

Além da classificação das competências, foi solicitado aos respondentes que dessem uma nota de 1 a 10 para 12 (doze) perfis de professores criados a partir da combinação da ausência ou presença das cinco competências estudadas. Na Tabela 4 são apresentadas as médias e desvios-padrão das notas atribuídas pelos respondentes a cada um dos perfis.

Dois perfis se destacaram como os melhores avaliados: Perfil 11, com média de 9,02; e Perfil 2, com média de 8,90. Perfis estes bem semelhantes entre si, uma vez que ambos possuíam como atributos “boa didática”, “relacionamento próximo”, “muita experiência de mercado” e “amplo conhecimento teórico”, divergindo apenas quanto à exigência, onde o perfil 11 representava o perfil de um professor muito exigente e o 2 o de um professor pouco exigente.

Na sequência dos perfis com melhores avaliações estão os perfis 12, 9, 1 e 5, com médias de 7,05, 6,33, 6,27 e 5,38, respectivamente. Esses quatro perfis têm em comum possuírem como atributo “boa didática”, que, conforme observado na Tabela 3 foi considerada a principal competência de um docente de ensino superior, na percepção dos alunos. Ademais, os seis perfis com piores notas foram os perfis 3, 4, 6, 7, 8 e 10, com médias 4,34, 2,96, 4,04, 5,23, 4,40 e 4,72, respectivamente, e todos possuíam como atributo comum “didática ruim”.

Em relação aos desvios-padrão, observa-se estes estão entre 1,26 e 2,31, o que demonstra que as notas atribuídas não variam muito entre os respondentes, sendo o Perfil 11, o de maior média, o que apresentou o menor desvio-padrão. O que demonstra que existe uma concordância entre os respondentes quando a nota deste perfil.

Tabela 4 – Média e desvio-padrão das notas atribuídas pelos respondentes aos perfis analisados

Perfis	Didática	Relacionamento com os alunos	Experiência de Mercado	Exigência	Conhecimento Teórico	Média	Desvio-padrão
1	Boa	Distante	Muita	Pouca	Restrito	6,27	1,89
2	Boa	Próximo	Muita	Pouca	Amplo	8,90	1,50
3	Ruim	Próximo	Pouca	Muita	Amplo	4,34	2,31
4	Ruim	Próximo	Pouca	Pouca	Restrito	2,96	2,05
5	Boa	Distante	Pouca	Muita	Restrito	5,38	2,23
6	Ruim	Distante	Pouca	Pouca	Amplo	4,04	2,10
7	Ruim	Distante	Muita	Muita	Amplo	5,23	2,21
8	Ruim	Próximo	Muita	Pouca	Restrito	4,40	1,90
9	Boa	Próximo	Pouca	Muita	Restrito	6,33	1,78
10	Ruim	Distante	Muita	Muita	Restrito	4,72	2,03
11	Boa	Próximo	Muita	Muita	Amplo	9,02	1,26
12	Boa	Distante	Pouca	Pouca	Amplo	7,05	1,71

Fonte: Dados da pesquisa.

Com o intuito de aprofundar a análise das notas dadas aos 12 perfis considerados, foram criadas 2 tabelas. Na primeira, constam as médias das notas dadas aos perfis com a presença de cada uma das competências analisadas, por exemplo, para competência “didática”, calculou-se a média dos perfis que apresentavam como atributo a “boa didática”, para a competência “relacionamento”, a média das notas dos perfis que apresentavam como atributo “relacionamento próximo” e assim por diante. Na segunda tabela constam as médias das notas dadas aos perfis com a ausência de cada uma das competências analisadas. Os resultados estão apresentados nas Tabelas 5 e 6.

Nas Tabela 5 e 6 é possível observar que os perfis com a presença do atributo tiveram notas maiores que os perfis com a ausência do atributo, uma vez que as médias das notas atribuídas aos perfis com a presença do atributo são superiores as médias atribuídas aos perfis com a ausência dos respectivos atributos, sendo a diferença entre as médias superior no caso da competência didática, confirmando mais uma vez a importância atribuída pelos respondentes a essa competência docente. Em contrapartida, a diferença entre as médias das notas atribuídas aos perfis com a presença e a ausência do atributo relacionado à competência exigência foi a menor de todas, demonstrando que a competência exigência não é vista como essencial ao docente.

Ainda a partir da análise da Tabela 5 é possível observar que a segunda maior média das notas atribuídas aos perfis com a presença do atributo está relacionada à competência conhecimento teórico, confirmando a percepção dos respondentes de que além da didática, o conhecimento teórico é fundamental na formação do docente do ensino superior, tendo sido essa média seguida pela média das notas atribuídas aos perfis com a presença dos atributos relacionados às competências experiência de mercado, relacionamento e exigência.

Ressalta-se que os desvios-padrão variam entre 0,99 e 1,35, demonstrando pouca variabilidade entre as respostas. Contudo, observa-se que o item de maior desvio-padrão (1,35) está relacionado às notas atribuídas aos perfis dos docentes com “didática ruim”, demonstrando que os alunos têm opiniões ligeiramente diferentes quanto a esse quesito em relação aos demais.

Tabela 5 – Média e desvio-padrão das notas atribuídas aos perfis com a presença do atributo

Competência	Média	Desvio-padrão
Didática	7,16	0,99
Conhecimento teórico	6,43	1,09
Experiência de Mercado	6,42	0,96
Exigência	5,84	1,07
Relacionamento	5,99	0,99

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 6 – Média e desvio-padrão das notas atribuídas aos perfis com a ausência do atributo

Competência	Média	Desvio-padrão
Didática	4,28	1,35
Conhecimento teórico	5,01	1,19
Experiência de Mercado	5,02	1,18
Exigência	5,60	1,12
Relacionamento	5,45	1,13

Fonte: Dados da pesquisa.

Adicionalmente, foi solicitado aos respondentes que ordenassem as cinco competências estudadas por ordem de importância. Os resultados encontrados estão apresentados na Tabela 7, onde 5 diz respeito à competência de maior importância e 1 à de menor importância.

Para a confecção deste quadro foram desconsiderados 13 questionários, como aqui se avalia a ordem de importância, o fato de alguns alunos terem atribuído a mesma colocação para mais de uma competência invalidaram suas respostas para esta questão, logo, aqui têm-se uma amostra de 113 alunos.

Mais uma vez verificou-se a importância dada pelos alunos para a competência “didática”, com 55,8% dos respondentes considerando essa a mais importantes dentre as competências analisadas, em segundo, têm-se o “conhecimento teórico” com 25,7% dos respondentes classificando essa competência como a mais importante e 46% como a segunda mais importante. Não estando tão clara a ordem de importância atribuída às demais competências, exceto pela exigência que foi ordenada por 45,1% dos respondentes como a menos importante, resultado que corrobora os resultados apresentados na Tabela 5 e 6 e apesar de aparentemente o resultado contrapor os resultados apresentados na Tabela 3, em que a menor média está relacionada às notas atribuídas aos pares de atributos relacionados à competência relacionamento e não exigência, o desvio-padrão superior das notas atribuídas aos pares de atributos que representavam à competência exigência podem justificar a divergência observada.

Tabela 7 – Ordem de importância atribuída às competências docentes (% de respondentes)

Competência	Grau de Importância				
	5	4	3	2	1
Didática	55,8%	24,8%	8,8%	7,1%	3,5%
Conhecimento teórico	25,7%	46,0%	11,5%	12,4%	4,4%
Experiência de mercado	9,7%	16,8%	38,1%	23,0%	12,4%
Exigência	5,3%	7,1%	18,6%	23,9%	45,1%
Relacionamento	3,5%	5,3%	23,0%	33,6%	34,5%

Fonte: Dados da pesquisa.

4.3 Análise Comparativa

Para complementar a análise feita no item 4.2, foram calculadas as médias dadas pelos respondentes às competências, diferenciando as respostas pelo sexo, posição no curso e situação empregatícia dos respondentes, estando os resultados apresentados na Tabela 8.

Tabela 8 – Comparação entre as médias das notas atribuídas pelos respondentes, segregados por sexo, posição no curso e situação empregatícia

Variável	Atributo	Didática	Relaciona- mento	Experiência de Mercado	Exigência	Conhecimento Teórico
Posição no curso	Primeira	8,19	5,90	6,37	6,92	7,43
	Segunda	7,88	4,98	5,89	4,73	6,63
Sexo	Masculino	8,19	5,73	6,32	6,14	7,10
	Feminino	7,85	5,16	5,92	5,71	7,05
Situação empregatícia	Desempregado	8,25	5,65	6,10	6,38	7,29
	Meio Turno	7,73	5,06	6,05	5,28	6,59
	Turno Integral	8,00	5,71	6,35	5,88	7,25

Fonte: Dados da pesquisa.

Em todas as comparações realizadas, a didática e o conhecimento teórico aparecem como as competências mais importantes, respectivamente, o mesmo resultado obtido quando toda a amostra é considerada, as diferenças aparecem em relação as outras demais 3 competências (exigência, experiência de mercado e relacionamento).

Em relação à posição do aluno no curso, tem-se que os alunos na primeira metade do curso consideram a exigência como a terceira competência mais importante, seguida respectivamente de experiência de mercado e relacionamento, já para os alunos que se encontram na segunda metade do curso, a exigência passa a ser o quesito de menor importância. Destaca-se que a diferença observada para a competência exigência entre os dois grupos analisados deve-se, possivelmente, ao fato dos alunos que se encontram na segunda metade do curso já estarem acostumados ao nível de exigência dos professores universitários, atribuindo uma menor relevância a este item.

Em relação ao sexo do respondente, apesar das médias da dos respondentes do sexo feminino serem um pouco menores que as do sexo masculino, a mesma ordem de importância é observada quando analisadas as respostas de ambos os grupos, o que demonstra que a percepção em relação a importância relativa das cinco competências analisadas não diverge em função do sexo do respondente.

Em relação à situação empregatícia, os alunos que se declararam desempregados também atribuíram à exigência uma importância maior que os demais, mesma situação

observada em relação aos alunos na primeira metade do curso, o que era de se esperar, já que os alunos mais novos e com menos tempo na universidade são em sua maioria os que estão desempregados.

4.4 Discussão dos Resultados

Em todos os cenários propostos a didática apareceu como a competência de maior relevância na percepção dos alunos, sendo considerada a competência de maior relevância por 55,8% dos respondentes. Esse achado corrobora a afirmação de Silva e Borba (2009), que asseveram que não basta ser detentor do conhecimento para ser um bom professor, saber como passar esse conhecimento a diante é fundamental.

Ainda em relação à importância do quesito didática, vale ressaltar que os perfis de professores que a possuem foram os melhores avaliados, sem exceção, e mesmo quando a amostra foi dividida por característica do respondente, a didática teve médias superiores às médias dos demais quesitos.

Paiva (2010), Cunha (2004) e Masetto (2012) afirmam que a didática é uma carência encontrada hoje por parte dos professores. Talvez em decorrência dessa carência e é que didática seja identificada pelos estudantes como uma competência fundamental, por estarem vivenciando de forma mais intensa as consequências da ausência da referida competência. Embora essa possa ser uma explicação para os resultados encontrados, não é possível afirmar que a maior importância atribuída à didática é consequência da carência relatada pelos autores.

Considerando toda a importância dada para a didática, tanto pelos alunos quanto pelos teóricos, cabe às universidades uma atenção maior à formação pedagógica dos seus docentes, visto que a ideia de que “quem sabe, sabe ensinar” é ultrapassada, o que não significa dizer que ser detentor do conhecimento teórico acerca do que se ensina não seja importante, tendo sido essa competência identificada como a de maior relevância depois da didática.

As altas notas atribuídas ao conhecimento teórico pelos alunos, o colocando como a segunda competência de maior relevância, nos permite inferir a real importância deste fator para um bom professor, o que corrobora com Gradvohl et. al. (2009), quando afirmam que essa é uma das principais competências de um docente de nível superior, contudo, os autores ressaltam que esta, sozinha, não faz um bom professor, o que justifica também ela ter ficado em segundo lugar em termos de importância, atrás da didática.

A regular aparição do conhecimento teórico como a segunda competência de maior relevância permite inferir que apesar da maior nota atribuída a didática, não basta o professor

possuir um bom método para ensinar, ter o conhecimento amplo do que se ensina é também muito importante. E apesar da contabilidade ser uma área extremamente profissional e técnica, o conhecimento teórico ficou à frente da experiência no mercado de trabalho na área.

No que tange à competência relacionada à exigência do professor, viu-se no capítulo 2.3 que esta seria provavelmente a competência mais controversa, o que pode ser observado nas Tabelas 5 e 6, uma vez que a diferença entre os perfis que associados a presença e ausência do referido atributo não apresentaram uma diferença significativa, e uma vez que não se observa uma diferença relevante entre as notas extremas, esse achado corrobora a ideia de Masetto (2012) de que um nível de exigência moderado possibilita a melhor condição para o aprendizado.

Ainda em relação à Exigência, vale destacar a diferença observada entre as médias das notas atribuídas pelos alunos na primeira metade do curso e as atribuídas pelos alunos na segunda metade do curso, 6,92 e 4,73, respectivamente. Conforme mencionado, Almeida (2007) assevera que é esperado do aluno de ensino superior que ele esteja preparado para o nível de exigência da universidade, porém a diferença observada permite inferir que essa preparação vem com o decorrer do tempo, já que pelas respostas obtidas, o aluno na primeira metade do curso apresenta uma preocupação maior quanto a exigência do que os alunos na segunda metade do curso.

Por fim, no que tange ao relacionamento professor/aluno, que obteve nesta pesquisa a menor média entre as competências analisadas (Tabela 3), o resultado observado não implica dizer que esta competência não seja importante, principalmente porque neste trabalho só foram analisados cinco dos principais atributos para um docente, tendo ficado de fora da pesquisa competências como liderança, empatia, comprometimento, entre outras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo consistiu em identificar o perfil esperado do professor de ciências contábeis na percepção dos alunos do referido curso, levantando a importância atribuída pelos alunos às principais competências relacionadas à docência.

Após a análise das respostas obtidas verificou-se que todos os quesitos são importantes em um docente de ensino superior, porém, comparativamente, a didática possui a maior relevância, relevância essa verificada em todas os cenários analisados, em seguida vem o conhecimento teórico que também possui grande importância na percepção dos respondentes. Com médias próximas as observadas para o conhecimento teórico, tem-se a experiência no mercado. Por fim, as competências exigência e relacionamento, que apesar de serem importantes, foram preteridas em relação as demais. Vale ressaltar que houveram diferentes resultados quando comparadas as respostas de diferentes perfis de alunos.

Os resultados encontrados aqui foram semelhantes aos de Gradvohl et. al. (2009), que fizeram uma análise nos mesmos moldes, com alunos de ciências contábeis de Fortaleza - Ceará. Os resultados são ligeiramente diferentes quanto as médias, por exemplo, mas a ordem de importância atribuída pelos alunos para cada competência se manteve igual, e também com pequenas oscilações dependendo do perfil dos respondentes.

Em relação aos estudos de Tolentino (2014) há algumas divergências, a ordem de importância encontrada pela autora segundo os alunos portugueses foi: Didática, Exigência, Conhecimento Teórico, Relacionamento, Experiência de Mercado. A didática foi o atributo mais importante, como os encontrados neste estudo, porém a experiência de mercado é o menos importante de acordo com os respondentes portugueses, posição essa ocupada pela competência “Relacionamento” neste estudo, chama a atenção também a importância atribuída à exigência, que ficou melhor ranqueado que o conhecimento teórico.

Acredita-se que as informações contidas neste estudo possam auxiliar, em especial para o curso de ciências contábeis, na compreensão das características mais valorizadas em um professor de ensino superior, aprimorando o processo seletivo na contratação docente, ou até mesmo revendo a importância no ensino de determinadas competências a nível de mestrado e doutorado, em especial, a didática, que não é o principal foco atualmente nas pós-graduações.

Por fim, vale destacar as limitações deste estudo, que possui uma amostra de apenas uma instituição de ensino, valeria a pena, para futuras pesquisas, abordar diferentes cidades, para comparação de resultado, e também diferentes cursos, possibilitando verificar possíveis

divergências ou convergências para alunos de diferentes cursos. Recomenda-se também para futuras pesquisas, verificar outras competências docentes, como ética e empatia, por exemplo. Outra pesquisa que pode complementar os resultados aqui apresentados, seria analisar a relevância atribuída às diferentes competências pelos professores.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, C. Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*, 39: 55-71. 2010.
- ALMEIDA, L. S. Transição, Adaptação Acadêmica e Êxito Escolar no Ensino Superior. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación* Vol. 15, 2, Ano 11º-2007 ISSN: 1138-1663.
- ANDERE, M. A.; ARAÚJO, A. M. P. aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *R. Cont. Fin., USP*, São Paulo, v. 19, n. 48, p. 91-102, setembro/dezembro 2008.
- ANDRADE, M. M. D. Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas. 5 Ed São Paulo: Atlas 2002.
- BEUREN, I. M. (Org.). Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade. Teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2003.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino-aprendizagem. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CUNHA, M.I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Rev. Educ.*, v.27, n.3, p.525-536, 2004.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GATTI, B. A. Formação do Professor Pesquisador para Ensino Superior: desafios. *Psic. Da Ed.*, São Paulo, 16, 1º semestre de 2003, p. 73-82.
- GIL, A. C. Métodos e Técnicas de pesquisa social. 5 Ed São Paulo: Atlas 1999
- GRADVOHL, R. F.; LOPES, F. F. P.; COSTA, F, J. O perfil do bom professor de contabilidade: uma análise a partir da perspectiva de alunos de cursos de graduação. Congresso USP Controladoria e Contabilidade – FIPECAFI. 9. São Paulo/SP, 2009.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Sinopse Estatística da Educação Superior 2015. Brasília: INEP 2016. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acessado em 06/06/2017.
- JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p.285-317, jan./abr. 2015.
- LEITE FILHO, G. A. Padrões de produtividade de autores em periódicos e congressos na área de contabilidade no Brasil: um estudo bibliométrico. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 6, 2004, São Paulo. Anais. São Paulo: FEA/USP, 2006.

LONGO, G. A. Contexto Histórico da Avaliação Educacional no Ensino Superior. Artigo publicado SCIENCULT, v. 1, n. 3 (2010). Disponível em <<http://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3352>>. Acesso em 02/06/2017.

LOPES, J.P. (2002). Gestão da sala de aula: Como prevenir e lidar com problemas de indisciplina (4ªed.). Vila Real: UTAD.

MARION, J. C. O Ensino da Contabilidade. São Paulo: Atlas, 1996.

MASETTO, M.T. Competência pedagógica do professor universitário. 2 ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

MURCIA, F. D. et al. Ensino e pesquisa nos Estados Unidos: algumas características dos principais programas de doutorando em Contabilidade. Rev. Contabilidade e Finanças, São Paulo, p. 108-119, junho 2007.

NOSSA, V. Ensino da Contabilidade no Brasil: uma análise crítica de formação do corpo docente. 1999. F158. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Universidade de São Paulo, SP, 1999.

PAIVA, G. S. Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 18, n. 66, p.157-174, 2010.

PAQUAY, Léopold *et al.* Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PELEIAS, I. R.; SILVA, G. P.; SEGRETI, J. B.; CHIROTTO, A. R. Evolução do Ensino da Contabilidade no Brasil: uma análise histórica. R. Cont. Fin. USP, São Paulo. Edição 30 Anos de Doutorado, p. 19 – 32. Junho – 2007.

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

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças. Camargos. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

REZENDE, M. G.; LEAL, E. A. Competências requeridas dos docentes do curso de ciências contábeis na percepção dos estudantes. In: Congresso Nacional de Administração e Ciências Contábeis – ADCONT, III. Rio de Janeiro. Anais... Rio Janeiro: UFRJ, 2012.

RICOEUR, P. Reconstruir a universidade. Revista Paz e Terra, Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, nº 9, 1969.

SANTANA, A. L. A. O perfil do Professor de Ciências Contábeis e seu Reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – um estudo nas Universidades Federais do Brasil. 2009. 164 p. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

SANTOS, S. C. dos. O Processo de Ensino-Aprendizagem e a relação do Professor Aluno: Aplicação do “Sete Princípios para a Boa Prática da Educação de Ensino Superior. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v.08, nº 1, p.69-82, janeiro/março 2001.

SEMESP - Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. Mapa do ensino superior 2016. Disponível em: http://convergenciacom.net/pdf/mapa_ensino_superior_2016.pdf. Acesso em: 27/05/2017.

SILVA, R.N., BORBA, E.O. A Importância da Didática no Ensino Superior. Instituto Cuiabano de Educação, Cuiabá, v. 3, n. 1, p.1-20, jan. 2009. Disponível em: <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/11/10/outros/75a110bfebd8a88954e5f511ca9bdf8c.pdf> Acesso em: 15/06/2017.

SOUSA, J. E. R., JANNUZZI, C. A. S. C., SUGAHARA, C. R. Formação de dirigentes através de uma abordagem interdisciplinar e polidisciplinar: uma Experiência no Ensino da Graduação na PUC-Campinas. Encontro Anual da ANPAD.30. Anais... Salvador: ANPAD, 2006.

TOLENTINO, J. E. F.; SILVA, R. M. P.; COSTA, A. J. B.; ARAUJO NETO, L. M. O perfil esperado de um professor de contabilidade: uma análise a partir dos estudantes da cidade de Barcelos – Portugal. Revista Catarinense da Ciência Contábil, v. 13, n. 39, p. 9-20, 2014.tolen

UNB – Universidade de Brasília. Histórico CCA. 2017a. Disponível em: http://www.cca.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=31&Itemid=16. Acesso em 30/05/2017.

UNB – Universidade de Brasília. O curso de graduação em ciências contábeis. Disponível em: <http://www.face.unb.br/graduacao/contabilidade>. Acesso em 30/05/2017.

VASCONCELOS, M.L.M.C. A formação do professor do ensino superior. São Paulo: Pioneira, 2000.

VASCONCELOS, A. F. et. al. Fatores que influenciam as competências em docentes de Ciências Contábeis. Veredas FAVIP. Revista Eletrônica de Ciências – V.5, nº 1. Janeiro a junho 2012.

Questionário

Olá, meu nome é Daniel Viana Luniere, sou graduando em Ciências Contábeis pela Universidade de Brasília e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o perfil esperado de professores do curso de bacharelado em ciências contábeis da Universidade de Brasília. Por meio deste questionário pretendo levantar dados para analisar a opinião dos estudantes sobre o perfil esperado de seus professores. Peço sua colaboração para o encaminhamento deste propósito, respondendo as questões que seguem. Desde já agradeço a colaboração.

1. Qual o curso que você está fazendo? _____
2. Qual o seu semestre (aproximado)? _____
3. Aponte o grau de importância para cada um dos fatores a seguir, considerando a escala apontada, na qual 1 indica que o fator é SEM IMPORTÂNCIA, e 10 indica que o fator é MUITO IMPORTANTE.

Clareza nas explicações em sala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interação com a turma em sala de aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Experiência de mercado na área da disciplina	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rigor na avaliação do conteúdo ensinado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conhecimento teórico na área da disciplina	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uso de recursos didáticos variados em sala de aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interação com os alunos fora da sala de aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Experiência de mercado em outras áreas (fora a disciplina)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rigor no cumprimento e cobrança de horários, prazos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conhecimento teórico em outras áreas (fora a disciplina)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. Aponte a ordem de importância dos seguintes fatores, ordenando de 1 a 5, sendo 1 MENOS IMPORTANTE, e 5 o MAIS IMPORTANTE.

Didática	
Relacionamento	
Experiência de Mercado	
Exigência	
Conhecimento Teórico	

5. Aponte sua nota para cada um dos perfis de professores abaixo relacionados, sendo 1 indicando um perfil MUITO RUIM, e 10 indicando um PERFIL EXCELENTE.

Perfis	Didática	Relacionamento com os Alunos	Experiência de Mercado	Nível de Exigência	Conhecimento Teórico	Nota
Perfil 1	Boa	Distante	Muita	Pouca	Restrito	
Perfil 2	Boa	Próximo	Muita	Pouca	Amplo	
Perfil 3	Ruim	Próximo	Pouca	Muita	Amplo	
Perfil 4	Ruim	Próximo	Pouca	Pouca	Restrito	

6. Atualmente você está:

- a) ☐ Desempregado(a)
 b) ☐ Afastado do trabalho (por doença, para estudo...)
 c) ☐ Trabalhando ou estagiando em meio turno
 d) ☐ Trabalhando ou estagiando integralmente

7. Em relação ao estudo, quando terminar o curso, pretendo principalmente (marque somente 1 opção)

- a) ☐ Fazer outro curso de graduação
 b) ☐ Fazer um curso de especialização
 c) ☐ Fazer um curso de mestrado
 d) ☐ Parar de estudar por um período
 e) ☐ Outros _____

8. Aponte sua nota para cada um dos perfis de professores abaixo relacionados, sendo 1 indicando um perfil MUITO RUIM, e 10 indicando um PERFIL EXCELENTE.

Perfis	Didática	Relacionamento com os Alunos	Experiência de Mercado	Nível de Exigência	Conhecimento Teórico	Nota
Perfil 5	Boa	Distante	Pouca	Muita	Restrito	
Perfil 6	Ruim	Distante	Pouca	Pouca	Amplo	
Perfil 7	Ruim	Distante	Muita	Muita	Amplo	
Perfil 8	Ruim	Próximo	Muita	Pouca	Restrito	

9. Qual a sua idade?

- a) ☐ Até 21 anos
 b) ☐ Acima de 21 até 24 anos
 c) ☐ Acima de 24 até 27 anos
 d) ☐ Acima de 27 até 30 anos
 e) ☐ Acima de 30 anos

10. Qual seu sexo? a) ☐ Masculino b) ☐ Feminino

11. Qual o seu estado civil? a) ☐ Solteiro(a) b) ☐ Casado(a) c) ☐ Outros

12. Qual a sua renda familiar mensal?

- a) ☐ Até R\$ 937,00
 b) ☐ Acima de R\$ 937,00 até R\$ 2.811,00
 c) ☐ Acima de R\$ 2.811,00 até R\$ 4.685,00
 d) ☐ Acima de R\$ 4.685,00 até R\$ 6.560,00
 e) ☐ Acima de R\$ 6.560,00

13. Aponte sua nota para cada um dos perfis de professores abaixo relacionados, sendo 1 indicando um perfil MUITO RUIM, e 10 indicando um PERFIL EXCELENTE.

Perfis	Didática	Relacionamento com os Alunos	Experiência de Mercado	Nível de Exigência	Conhecimento Teórico	Nota
Perfil 9	Boa	Próximo	Pouca	Muita	Restrito	
Perfil 10	Ruim	Distante	Muita	Muita	Restrito	
Perfil 11	Boa	Próximo	Muita	Muita	Amplo	
Perfil 12	Boa	Distante	Pouca	Pouca	Amplo	

Mais uma vez obrigado pelo tempo e atenção empregados neste questionário! E caso queira receber o resultado da pesquisa, basta informar seu e-mail abaixo:
